

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المجلد السابع | العدد (٢٢) | أكتوبر ٢٠٠١

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد الثانى والعشرون

(أكتوبر ٢٠٠١)

يصدر عن :

المركز العربى للتعليم والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمى مع :

- **مكتب التربية العربى لدول الخليج .**
- **جامعة المنصورة .**

الناشر

المكتب الجامعى الحديث

١٤ شارع دينوقراط

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالى :

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة عين شمس

روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

الافتتاحية



رئيس التحرير

نبدأ هذا العدد من مسيرة المجلة بالإعلان عن سعادتنا للانضمام الأستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر أستاذ أصول التربية المرموق، والمفكر التربوى البارز إلى أسرة المستشارين، فمرحباً بسيادته وشكراً جزيلاً على حرصه على التواجد معنا، والإضافة إلى مسيرة المجلة. كما نعلن عن انضمام المفكر الدكتور حسن البيلاوى صاحب الإسهامات الأصيلة فى مجالات اجتماعيات التربية، والذى يتحمل عبءاً تنفيذيا متميزاً فى وزارة التربية والتعليم، إلى هيئة تحرير المجلة ونتمنى له بالغ التوفيق فى مسئولياته الكثيرة. ونأمل بعد ذلك أن يكون انضمام العلمين الجليلين إلى المجلة دعماً لمسيرتها وتوسيعا لعطائها وتعميقا لإسهاماتها.

ويطالع القارئ فى باب (أبحاث ودراسات) أربعة دراسات جادة، وفى مقدمة هذه الدراسات دراسة الدكتور عبد الكريم أحمد بدران، وهى دراسة تتصدى لتعرف على العوامل التى تقود إلى انقطاع تلاميذ المرحلة الثانوية العامة (الصفين الثانى والثالث الثانوى بالتحديد) عن الذهاب الى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى، وقد استعانت الدراسة بمنهجية وصفية تحليلية قادت الى مجموعة من النتائج والمقترحات الفعالة يمكن أن تسهم فى حل الظاهرة المدروسة.

أما الدراسة الثانية، فهى دراسة للدكتور عبد الله بن سعود المعيقل التى سعت إلى التعريف بماهية المنهج التكاملى وخصائصه وكيفية إحداث التكامل بين المناهج الدراسية، كما تعرضت بالتفصيل لسبل تخطيط وتنفيذ المنهج التكاملى من حيث الهيكل العام لهذه المناهج، والخطوات التفصيلية

لبناء وحدات وتنفيذ المنهج التكاملى، وتحديد الإطار الزمنى لتنفيذ المنهج، واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقييم.

وتأتى الدراسة الثالثة للدكتورين نادية حسن السيد وصلاح السيد رمضان لتعالج دور التربية فى تنمية الوعى المائى. حيث عرضت وفقا لمنهجية تحليلية وصفية لمفهوم الوعى المائى وأبعاده وإشكالية الأزمة المائية فى عالمنا العربى عامة وفى مصر خاصة، كما ناقشت التحديات التى تهدد الأمن الأمن المائى فى مصر. ثم تصدت الدراسة بالتفصيل لدور المؤسسات التربوية المختلفة فى تنمية الوعى المائى، حيث عالجت بالتفصيل دور الأسرة ثم دور المدرسة(المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة اللاصفية والمعلم)، ثم دور وسائل الإعلام، وأخيراً ناقشت دُور العبادة فى تنمية الوعى المائى لدى المواطنين.

واختتمت الدراسات بدراسة متميزة للدكتور محمد إبراهيم عطوة مجاهد عن دور التربية فى مواجهة بعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية للمجتمع، حيث تناولت من منظور تحليل عميق المقصود بالعولمة وعلاقتها بالهوية الثقافية، ونتائج المواجهة المحتملة بينهما، وقد عرضت لبعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية، ثم تصدت لدور التربية فى مواجهة مخاطر العولمة الثقافية من خلال عرض استراتيجية تتكون من ثلاثة محاور متداخلة.

أما فى باب "استشرافات" فنعرض لجزء من دراسة مطولة للأستاذ الدكتور مصطفى المصمودى كان قد نشرها كاملة من قبل، وقد طلب سيادته

إعادة نشرها لزيادة الانتفاع بها بين جمهور التربية. وتقدم هذه الدراسة صورة موجزة عن التقنيات الجديدة التى أحدثت حركة تجديد فى مظاهر الإعلام والتعليم المختلفة. وقد ركز الجزء المنشور من الدراسة على التطورات المنتظرة من تفاعل الإنسان مع الآلة، وهى التجديدات المتاحة حالياً، وربط الكمبيوتر بالأجهزة العصبية، والواقع الافتراضى.

أما قضية العدد المطروحة للمناقشة فيعرضها الدكتور أبو السعود محمد أحمد حيث يناقش الاتجاهات الحديثة فى طرق تدريس العلوم ويتحرى مدى إمكانية سيادة بعضها ثم يقدم لنا الدكتور الهلالى الشربينى عرضا متميزاً لكتاب حديث عن تعلم القيادة فى التعليم العالى حيث يستعرض جذوره، ويناقش تفاصيل فصوله فى سلاسة ويسر ثم يعرض لأهم الاستخلاصات التى ينتهى إليها المؤلف فى كتابه.

ثم ينتهى العدد بتعريف موجز عن عدد من المؤتمرات والندوات وذلك ضمن باب حركة التربية.

وفى الخاتمة، فان المجلة لترجو بما تعرضه أمام القارئ من ثمار الفكر التربوى المعاصر والمستقبلى أن تمهد أمامه السبيل لمسايرة حركة الفكر التربوى العالمى، وتؤكد فى نفس الوقت التزامها برسالتها التى طالما سعت لتحقيقها باستمرار ضمن غايتها الاستراتيجية المتمثلة فى "ربط الفكر التربوى العربى بقضايا المستقبل، ووضع هذه القضايا أمام بصائر المتخصصين وصناع القرار فى الوطن العربى وأمام القوى الحية فى المجتمع كافة.

هيئة التحرير



* عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ومقترحات حلها .

د. الهلالى الشربينى الهلالى

* المنهج التكاملى .

د. عبد الله بن سعود المعيقل

* التربية وتنمية الوعى المائى- دراسة تحليلية لدور بعض المؤسسات التربوية فى مصر .

د. نادية حسن السيد

د. صلاح السيد رمضان

* بعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية فى مواجهتا .

د. محمد ابراهيم مجاهد عطوة



عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلي المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ومقترحات حلها (دراسة ميدانية)

د. عبد الكريم أحمد بدران *

المقدمة ومشكلة الدراسة :

لكل مؤسسة داخل المجتمع هدف واضح ومحدد ، فالمدرسة على سبيل المثال مؤسسة أنشأها المجتمع من أجل خدمته والارتقاء به، وذلك من خلال المعلمين والإداريين والتلاميذ ، إضافة إلى الدور الأساسى وهو التربية والتعليم لأبناء المجتمع، وتعد المنظومة التربوية والتعليمية داخل المدرسة منظومة مترابطة ما بين المعلم والتلميذ والمدرسة والمجتمع المحيط، ويقع على عاتق كل من هؤلاء دور أساسى للارتقاء بتلك المنظومة، فغياب أحد أركان هذه المنظومة يسبب خللاً ما ، ولا بد من أن يكون أعضاء تلك المنظومة فى ترابط وتناسق فيما بينهم .

فالمدرسة هى إحدى المؤسسات التربوية التى أنشأها المجتمع ، ورصد من أجلها أموالاً طائلة ، ووضع فلسفتها ورسم خططها ، وقام بالإشراف عليها وأعد لها البرامج المختلفة للمعلمين والإداريين والمشرفين الفنيين ، ووضع لها المناهج الدراسية من أجل توفير بيئة اجتماعية صالحة لتنمية التلاميذ وتزويدهم بمجموعة من الخبرات وتدريبهم على أنواع معينة من السلوك بما يساير فلسفة المجتمع وسياسته للتنمية فى شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (٤٣:٤، ٤٤) .

(*) باحث بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى .

لقد أصبح محور العمل فى الإدارة المدرسية يدور حول التلميذ وحول توفير كل السبل والإمكانات التى تساعد على توجيه نموه البدنى والعقلى والنفسى والاجتماعى ، والتى تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو ، و يدور أيضاً حول تحقيق الأهداف الاجتماعية التى يدين بها المجتمع، وهكذا أصبح تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية حجر الأساس فى الإدارة المدرسية بعد أن كان يضيع فيما مضى وسط الاهتمام بالنواحى الإدارية، ولا يعنى هذا التحول فى وظيفة الإدارة المدرسية التقليل من شأن هذه النواحى الأخيرة بل يعنى أنها أصبحت تهتم بأولوية العملية التربوية الاجتماعية ، كما يعنى توجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية الرئيسة (٢ : ٣) .

إن مسئولية المديرين والمعلمين هى اعتبار أن وضع المدرسة برمته ومواقفها واتجاهاتها بأكملها - بالنسبة للخبرات - تسهم فى نمو التلميذ، وبناءً على ذلك يتعين على المدرسة أن تهيئ لكل خبرة مطلوبة الظروف المواتية التى تجعلها تعين على رفع كفاءة الخبرة (١ : ٢٠) .

وإذا كان للمنزل تأثير واضح فى كيان التلاميذ فإن للمدرسة والمعلمين دوراً لا يقل أهمية عن دور المنزل ، فمشكلات الفشل الدراسى ، وسوء العلاقة بين المدرسة والتلميذ ، وعدم التكيف الناجح مع الجو المدرسى كثيراً ما يكون لها صدى فى توافق التلميذ مع نفسه ومع المجتمع الخارجى .

تتميز المدرسة الثانوية كمؤسسة اجتماعية عن سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل : الأسرة ودور العبادة ووسائل الإعلام وجماعة الرفاق بسمات وخصائص معينة يمكن إيجازها فيما يلى (٤ : ٤٥، ٤٦) :

- تمثل المدرسة الثانوية بيئة اجتماعية ووسطاً ثقافياً له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التى وضعت بحيث تتمشى وتتفق مع ثقافته وأهدافه وفلسفة المجتمع

الكبير التى هى جزء منه تتفاعل فيه ومعه وتؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

- تلتزم المدرسة الثانوية إلى حد كبير بتقاليد المجتمع وقيم تراثه الدينى والثقافى، ويعتمد هذا على انتقاء واختيار القيم المرغوبة وتأصيلها ورفض القيم غير المرغوبة وعدم تعزيزها وتأكيدها .
- تقوم عملية التوجيه التربوى فى المدرسة الثانوية على أسس ودراسات علمية يشرف عليها المتخصصون بما يتمشى مع طبيعة المجتمع وفلسفته .
- يتواجد التلميذ فى المدرسة الثانوية فترة زمنية طويلة ، سواءً كان ذلك بالنسبة لليوم الدراسى أو بالنسبة لعمر التلميذ ، فتؤثر فيه وتعدل من سلوكه بالإضافة إلى اكتسابه الخبرات التربوية والعلمية التى تتناسب مع حاجاته .
- تقوم المدرسة الثانوية على التخطيط سواءً على المستوى القصير أو المستوى البعيد، فتخطيط التعليم بكافة مراحله ومستوياته إنما هو جزء من الخطة العامة للمجتمع سواءً كانت هذه الخطة اقتصادية أو اجتماعية .

وتلعب احتياجات التلميذ دوراً فعالاً فى تلك المنظومة، فلابد للمدرسة أن تقدم لتلاميذها المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لهم لكى يصلوا إلى أعلى مستوى تربوى وتعليمى وفقاً لما تتطلبه المرحلة التعليمية التى يجتازها .

وحتى تستطيع المدرسة أن تحقق أهدافها بالنسبة للتلميذ، يجب أن ينظر للتلميذ لا كأداة استقبال للمعارف والمعلومات والمهارات، وإنما كطاقة إنسانية لها احتياجاتها ومشاكلها، فعمليات التعلم لا يمكن أن تصبح مؤثرة ما لم تقابل احتياجاته ومشكلاته، لذلك يجب أن ينظر للتلميذ كوحدة إنسانية متكاملة .

ولقد لاحظ الباحث انقطاع نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى بفترة طويلة، قد تصل إلى أكثر من

شهرين مما يعوق تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية المخططة سلفاً، وحيث أن وزارة التربية والتعليم تبذل جهوداً مكثفة في تطوير العام الدراسي ، جاء القرار الوزاري رقم ١٨٥ بتاريخ ١٩٩٠/٦/١١م بشأن تطبيق نظام الفصلين في التعليم الثانوي العام، بحيث يقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما ١٧ أسبوعاً ويفصل بينهما إجازة نصف العام الدراسي لمدة أسبوعين ، وهذا ينطبق حالياً على الصف الأول الثانوي العام - وذلك حتى يتناسب مع الدول المتقدمة مثل اليابان والصين والولايات المتحدة الأمريكية، ويأتي انقطاع التلاميذ ليحد من جهود الوزارة (١١) .

وفي ضوء الزيارات الميدانية التي قامت بها فرق التقويم بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي خلال الفترة من ١٧ إلى ٢٣ إبريل من العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م لعدد ١٦ محافظة على مستوى جمهورية مصر العربية ، أشارت النتائج الإحصائية لتلك الزيارات إلى ارتفاع نسب غياب التلاميذ المقيدين بالصفين الثاني والثالث الثانوي العام اعتباراً من شهر مارس حتى نهاية العام الدراسي ، حيث أن نسبة حضور التلاميذ في نسبة عالية من المدارس تصل إلى صفر% ؛ الأمر الذي يجعل منها مشكلة لها خطورتها على تخطيط البرامج التربوية والتعليمية ، ومخالفة بذلك المجهود الذي تبذله وزارة التربية والتعليم والقرارات الوزارية المنظمة للعملية التعليمية من حيث الانضباط وتحقيق إنماء بثراء العملية التربوية والتعليمية .

ومن المؤسف عدم صدق إحصائيات الغياب في المدارس آخر العام ، لأن صدقها لا يعني غير المساءلة القانونية ، ومن ثم لا يتم التسجيل إلا لنسبة ضئيلة عشوائية من الغائبين أخر العام والذين لهم رصيد يسمح بذلك، وفي الغالب يساعدهم في ذلك التوجيه الفني ولجان المتابعة التي لا تكتب إلا التقارير السليمة حفاظاً على زملائهم ، ونظراً لأن الباحث يعايش هذه المشكلة بطبيعة عمله ،

ومن ثم فإن الاعتماد على تلك الإحصائيات فى رصد هذه الظاهرة قد لا يعبر عن الواقع الفعلى .

وقد يرجع غياب التلميذ عن المدرسة لإحساسه بقلة جدوى الحضور إلى المدرسة، وعدم فاعليتها، ولتغير واختلاف الصورة المشرقة للمدرسة – التى كانت تبحث عن اهتمامات التلميذ وهواياته وتشجع التلاميذ على الانتماء للجماعات – فكانت المدرسة تموج بالأنشطة اللاصفية طوال العام الدراسى ، وكانت بمثابة عامل جذب للتلاميذ ، فأصبحت رسالة التربية والتعليم الاهتمام بالكم دون الكيف ، فأصبحت الدراسة بالمدرسة عبئاً على التلميذ مما أفقده النشاط والحماس تجاه المدرسة، ويبدو هذا واضحاً فيما يلجأ إليه أولياء الأمور والتلاميذ من التحايل على القانون وأخذ إجازات مرضية لأبنائهم حتى لا يتعرضوا للفصل، ويعد هذا مؤشراً لتدنى قيمة المدرسة وأهميتها فى حياة التلميذ (٨ : ٥٠ ـ ٥٤) (١٢) .

وانطلاقاً مما تقدم نبعت مشكلة الدراسة ، والتي تدور حول التعرف على عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ، وتقديم مقترحات لحلها .

أهمية الدراسة :

نظراً لما تنفقه الدولة على قطاع التعليم والذى بلغ في موازنة ١٩٩٩/٢٠٠٠م – ٢ر١٦مليار جنية ، وأهمية دور التعليم النظامى الرسمى والقوانين واللوائح المنظمة لتلك العملية التربوية والتعليمية ، فيأتى انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب الى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ليحد من إتمام الهدف من المدرسة، مما يترتب عليه إهدار المال العام، والتسيب الإدارى ، وعدم غرس النظام فى نفوس التلاميذ ، وإهدار قيمة وشأن المدرسة .

وفى محاولة للتعرف على عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى واقتراح الحلول المناسبة للقضاء عليها ،

جاءت أهمية هذه الدراسة الميدانية .

ويمكن لصناع القرار بوزارة التربية والتعليم الأخذ بنتائج وتوصيات هذه الدراسة الميدانية ، لخدمة قطاع التعليم عامة والتعليم الثانوى العام خاصة .

تساؤلات الدراسة :

تستهدف هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين :

- ما عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي ؟
- ما أهم مقترحات حل الظاهرة موضع الدراسة ؟

حدود الدراسة :

كانت حدود الدراسة الراهنة كالتالى :

الحدود البشرية :

وتتمثل فى تلاميذ الثانوية العامة من الصفين الثاني والثالث الثانوي العام . نظراً لكونها مرحلة انتقالية ما بين التعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي .

الحدود المكانية :

اقتصرت الدراسة على خمس مديريات تعليمية من مديريات التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية ، وهى : المنيا والقاهرة والدقهلية والإسكندرية والإسماعيلية . وذلك من أجل تمثيل المجتمع الأصلي قيد الدراسة ، وإمكانات الباحث المادية والزمنية .

الحدود الزمنية :

أجريت الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠م .

مصطلحات الدراسة :

الانقطاع عن الدراسة [*] : عدم الذهاب إلى المدرسة بانتظام أثناء النصف الثانى من العام الدراسى لتلقى الدروس بالمدرسة الثانوية النظامية مع الأقران كما هو معمول به فى النصف الأول من العام الدراسى .

الغياب : انقطاع التلميذ المتعمد عن الحضور إلى المدرسة، وتبدو مشكلة الغياب بوضوح فى التعليم الثانوى العام بصفة عامة وفى المرحلة الأولى والثانية من الثانوية العامة بصفة خاصة وتزداد وضوحاً فى نهاية العام (٧: ٣٠٢) .

تلاميذ الثانوية العامة : ويقصد به تلاميذ الصفين الثانى والثالث الثانوى من الجنسين المقيدين كتلاميذ منتظمين فى مدارس الثانوى العام .

الدراسات السابقة :

تم عرض الدراسات العربية أولاً ، ثم الدراسات الأجنبية ثانياً :

أولاً : **الدراسات العربية** :

فى دراسة **محمود عبد الحليم منسى ، وآخرون عام ١٤١٠هجرية (٩)** ، ودراسة **مجدى عبد اللطيف بسيونى عام ١٩٩١م (٧)** ، ودراسة **هشام إبراهيم عبد الله عام ١٩٩٧ م (١٠)** ، أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن الأسباب المؤدية لغياب التلاميذ تتمثل فى الآتى :

- قلة جدية إدارة المدرسة فى تنظيم العمل المدرسى من بداية العام الدراسى حتى نهايته، حيث أن افتقاد التلميذ لهذه الجدية يعتبر من أهم العوامل الدافعة إلى الغياب عن المدرسة .

(*) تعريف إجرائى .

- الانتهاء من المنهج الدراسى قبل نهاية العام بفترة طويلة وعدم توزيعه توزيعاً اعتدالياً على شهور السنة، وقصر المدة الزمنية للفصل الدراسى الثانى عن الفصل الدراسى الأول .
- قلة الاهتمام بحصر الغياب وعدم إخطار أولياء الأمور به أولاً بأول وعدم استدعائهم للمدرسة وإطلاعهم على غياب التلاميذ من شأنه أن يدفع التلميذ إلى التهاون والتقصير والانقطاع عن المدرسة .
- التهاون فى تطبيق قوانين الغياب بالنسبة للتلاميذ المتغيبين بدون عذر مقبول من شأنه أن يدفع التلميذ إلى الغياب عن المدرسة .
- انشغال المدرسة فى إعداد امتحانات النقل للصف الأول الثانوى ، قد يدفع التلاميذ فى المرحلة الأولى والثانية للثانوية العامة إلى الغياب عن المدرسة .
- دمج حصص المجالات - وخاصة فى نهاية الفصل الدراسى- مع بعضها فى يوم واحد أو فى نهاية اليوم الدراسى قد يشجع التلاميذ على الغياب فى هذا اليوم نظراً لاعتقاده بقلة أهمية مثل هذه الأنشطة اللاصفية وعدم احتسابها ضمن المجموع الكلى لدرجات التلميذ .
- وقد يكون المعلم نفسه هو الدافع وراء هذه المشكلة ، أو أساليب التعليم التى يستخدمها أو الأهداف التى لا تتناسب مع حاجات التلميذ أو عدم وجود أهداف محدودة بسبب التخطيط العشوائى أو العرض غير الفعال أو نقص المواد التعليمية أو التقويم غير المناسب أو قلة التغذية الراجعة، وقد يرجع ذلك إلى الاتجاهات التى يظهرها المعلم نحو تلاميذه ونحو التعليم والمدرسة والمجتمع والأخلاق والديمقراطية والحياة بشكل عام من شأن كل ذلك أن يدفع التلميذ للغياب عن المدرسة .
- قلة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية فى المدارس يدفع التلميذ إلى العزوف عن المدرسة، فالأنشطة اللاصفية كالجماعات العلمية والأنشطة الرياضية

والأنشطة الترويحية والرحلات العلمية والندوات الثقافية، وبرامج الرعاية النفسية والاجتماعية للتلاميذ، كل هذه الأنشطة تشبع حاجات التلاميذ البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وتقوم بتنمية بعض المهارات الاجتماعية الهامة مثل حب الآخرين والقدرة على المشاركة والتعاون، كما توثق العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، والأهم من كل ذلك أنها تحفز التلاميذ على الذهاب والمواظبة على حضور جميع الدروس، لذا فإن نقصها من شأنه أن يدفع التلميذ إلى الغياب عن المدرسة .

بالإضافة لما سبق بعض الأسباب الأخرى والتى منها مرض التلميذ، طول اليوم الدراسى، كره التلميذ لبعض المناهج الدراسية، تحمل التلميذ لبعض الأعباء والمسئوليات العائلية، صعوبة بعض المواد وعدم القدرة على استيعابها، كثرة المواد الدراسية .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

فى دراسة قام بها Dekalb عام ١٩٩٩م (١٥) ، ذكر أن عدم وجود التلاميذ فى المدرسة أثناء المواعيد الرسمية يؤدى إلى زيادة نسبة الجرائم فى المجتمع وتشتمل على أعمال التخريب وسرقات من المحلات وتقبيح المدينة، وأيضاً أنه توجد علاقة بين حضور التلاميذ إلى المدارس وتحصيل التلاميذ ونجاحهم وتخرجهم والثقة بالنفس وفرصة العمالة .

وقد أوضح Lashway عام ١٩٩٩م (١٨) ، أنه توجد خمسة عوامل رئيسة لنظام محاسبة المدرسة وتتلخص فى: معايير صارمة للمحتوى، اختبار تقدم التلاميذ، التنمية المهنية تتوازى مع المعايير ونتائج الاختبارات، إعلان النتائج العامة، وتؤدى النتائج إلى الثواب والعقاب وتوجه المساعدات – كل هذه العوامل تؤدى إلى تضافر الجهود من تنمية وتطوير عملية التعلم أو المتلقى للعلم وهو

التلميذ، وهذا مؤداه أن يكون التركيز على المدرسة وليس على الإدارة التعليمية من منظور التطور والتنمية .

عملية تطبيق قاعدة الثواب والعقاب سوف تجعل المعلمين لديهم الرغبة في تحاشى العقاب، وهذا بدوره يؤدى إلى أن يكون تركيزهم على تطوير تعلم التلميذ، وتشير المؤشرات إلى أن تلك العملية تكون مبنية على الثقة وليس التحكم كما هو معروف فى نظرية التوقع التى تزيد من عزيمة المعلم .

أوضحت الدراسة التحليلية التى قام بها Isäacson عام ١٩٩٨م (١٧) ، عن الزى المدرسى للتلاميذ أنه يوجد مؤيد ومعارض لهذه الفكرة، فالمؤيدون يرون أن الزى المدرسى يساعد على تقليل تأثير العصابات والتعصب لمجموعات داخل المدرسة ، مما يؤدى إلى تقليل المشاجرات ويساعد أيضاً على التعرف على الخارجين عن المدرسة وأولياء الأمور، ويتم تقليل الضغط على أولياء الأمور من ناحية شراء الملابس المكلفة لأحدث الموضات ، ومن ثم يقلل من الإنفاق الكثير على ملابس الأولاد . ومن ناحية أخرى يقلل من الاختلافات الثقافية والاجتماعية بين التلاميذ، مما يحفز التلاميذ على طلب العلم بجدية ، ويساعد على التفاخر بالعلم ويحسن نسب الحضور .

أما المعارضون فيرون أن الزى المدرسى لا يتمشى مع حرية التلميذ المكفولة بالقانون فى اختيار الملابس وتتعارض مع طبيعة التلاميذ فى عملية التجارب مع شخصيتهم المستقلة ويعطى لإدارة المدرسة الوسيلة للتحكم الاجتماعى فى التلاميذ ويحفز عملية التفرقة تدريجياً بين التلاميذ .

وفى دراسة Irmsher ١٩٩٧م (١٦) ، ذكر أن المدارس ذات الأعداد الكبيرة التى يدرس فيها ٧٥٠ تلميذاً وتلميذة فأكثر أصبحت شيئا ملحوظا فى المجتمع الأمريكى ، وقام بعقد مقارنة بين المدرسة ذات العدد الكبير والأخرى

ذات الأعداد الصغيرة ، وأوضح أن المدرسة ذات الأعداد الكبيرة تفيد التلاميذ من الطبقة الاجتماعية المتوسطة ، وأما المدارس ذات الأعداد الصغيرة فتفيد تلاميذ الأقلية ، من بين فئات المجتمع المختلفة الموجودة داخل المجتمع الأمريكى .

لكن الباحث أوضح ان المدارس ذات الأعداد الكبيرة لها تأثير سلبى على نسبة حضور التلاميذ إلى المدرسة وتقلل من حماس التلاميذ فى المشاركة فى الأنشطة المدرسية .

وأوضح أيضاً أن المدرسة ذات الأعداد الكبيرة تعمل فى سياق بيروقراطي، بينما المدرسة ذات الأعداد الصغيرة تتمشى مع فلسفة المجتمع، ومن ضمن مزايا المدرسة التى بها ٣٠٠ إلى ٤٠٠ تلميذ / تلميذة : زيادة فاعلية التلاميذ ونسبة حضور عالية ونسبة انقطاع عن المدرسة أقل ، وقد أوضح الباحث أن Meier عام ١٩٩٥م ذكر أفضلية مدارس الأعداد الصغيرة من ٣٠٠ إلى ٤٠٠ تلميذ / تلميذة فى الأسباب الآتية :

- القيادة : يكون الاتصال أسهل عندما يجتمع العاملون بالمدرسة حول منضدة واحدة .
- الاحترام : يتعرف كل من المعلمين والتلاميذ على بعضهم البعض جيداً .
- البساطة : أقل بيروقراطية وأكثر فردية – علاقة على المستوى الشخصى .
- الأمان : سهولة التعرف على الغرباء وإمكانية الاستجابة السريعة من ناحية المعلمين للمشاكل بين التلاميذ .
- مشاركة أولياء الأمور : توجد سهولة فى وجود تكافل وتتضامن مع المعلمين والمهتمين بأبنائهم وتقدمهم فى المدرسة .
- المحاسبة : سهولة معرفة أداء التلميذ والمعلم والمدرسة ككل .
- الانتماء : انتماء التلاميذ جميعاً إلى مجتمع المدرسة وتصورهم بأنهم جزء من المجتمع .

دراسة تحليلية قام بها Lumsden عام ١٩٩٧م (١٩)، بعنوان **ماذا نتوقع من التلاميذ ؟** ذكر أن الشواهد تشير إلى أن المدارس لديها القدرة فى تطوير عملية التعلم للتلاميذ عن طريق تشجيع المعلمين والتلاميذ بوضع أهداف عامة، ولقد أوضحت الدراسات أن توقعات المعلم تلعب دوراً رئيساً فى تحديد كيفية التعلم المثلى وكمية التعلم للتلاميذ .

أسلوب معاملة المعلمين للتلاميذ بناءً على نتائج الدراسات فى هذا المجال ، يؤكد أن سلوكياتهم الشفهية مثل الابتسامة والانحناء تجاه التلميذ والنظرة والالتقاء بعيون التلميذ تتم بصفة متكررة عندما يشعر المعلم أنه يتعامل مع تلميذ متميز ، وهذا عكس ما يحدث مع التلميذ غير المتميز ، ومن ثم التلميذ المتميز تتاح له الفرصة عندما يقوم بأعمال أكثر من التلميذ غير المتميز طبقاً لرؤية المعلم، ومن ثم عملية التعلم بالنسبة للتلميذ غير المتميز أقل أهمية، وأسلوب توضيح المنهج أقل فاعلية من عملية توصيل المعرفة إليه .

من ناحية أخرى رأى التلاميذ عما هو متوقع منهم، أوضح الباحث أن دراسة استطلاعية لعدد ١٣٠٠ تلميذ / تلميذة فى المرحلة الثانوية قد تمت واستخلص منها النتائج التالية :

- التلاميذ يحنون إلى الأوامر A yearning for order، وهذا يرجع إلى شكواهم من التراخى فى عملية التعلم وعدم تنفيذ القواعد الصارمة فى هذا الشأن .
- الحنين إلى معلم متقرب A yearning for structure، الرغبة فى وجود متابعة وملاحظة قريبة من المعلمين، وكثير منهم يشعرون بضرورة وجود مجموعات تقوية بالمدرسة فى نهاية اليوم الدراسى .
- الحنين إلى السلطة الأخلاقية A yearning for moral authority ، فعملية الغش المنتشرة والتى اعترفت بها عينة الدراسة الاستطلاعية أدت إلى أن ينادى التلاميذ بضرورة قيام المدارس بتعليم القيم الأخلاقية والمبادئ مثل

الأمانة والعمل الجاد المثمر .

المدرسة تعتبر مكان لتلقى العلم وتنميته، وتشير الدراسات إلى أن تكون المدرسة مسئولة مباشرة عن تحصيل التلاميذ .

دراسة Royal and Rossi ١٩٩٦ م (٢٠) ، طرح السؤالين التاليين :

- **ما هى سمات المجتمع المدرسى ؟** وذكر أن المدرسة كمؤسسة مجتمعية تتصف بنظام المشاركة في القيم المتصلة بالمدرسة والتربية بصفة عامة ، حيث أن الأنشطة العامة تربط أعضاء المدرسة ببعضهم والعادات المدرسية، وتوجد أيضًا في العلاقات الشخصية شواهد وأدلة على التداخل بين العاملين بالمدرسة ، ويرى أن الاتصال مفتوح فى المجتمع المدرسى والمشاركة منتشرة ، والعمل الجماعى موجود وهيئة المدرسة والتلاميذ يشاركون ويشكلون الرؤية المستقبلية للمدرسة والإحساس المشترك ، ومجموعة القيم العامة ، ويهتمون ببعض ويحترمون ويقدرون مجهود الآخرين وإنجازاتهم .

- **كيف يؤثر المجتمع المدرسى على التلاميذ ؟** وذكر أن الحس المجتمعى فى المدرسة ربما يعطينا عدة نتائج إيجابية لدى التلاميذ مثل قلة المشاكل السلوكية كعدم حضور الحصة وغياب التلاميذ ، ووجد أن التلاميذ يظهرون رغبة أكثر فى العلم والتحصيل الدراسى، ويشير الباحث الى أن الحس الاجتماعي لدى التلاميذ متصل بمشاركتهم فى أنشطة المدرسة وهذا الحس الاجتماعى يؤدى إلى عدم الغياب وينمى الإحساس الاجتماعى ويزودهم بالخبرات الضرورية لإعدادهم للمشاركة الكاملة فى المجتمع الديمقراطى .

وأوضحت دراسة Cross ١٩٩٥م (١٤) ، مزايا وعيوب أسلوب تحديد درجات التلاميذ وذكر أن الامتحان القائم على وضع درجات رقمية والآخر وضع أحرف ربما الأخير مبنى على متوسط الأول ولكنه يتضح من عرض المشكلة أن

المعلم هو الذى يقوم بتحديد درجات التلميذ وهذا يؤدى إلى انتظام التلاميذ فى المدرسة طوال العام المدرسى .

وحيث أنه فى مرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية لا يوجد دور لمعلم الفصل فى وضع أو تقويم أداء التلميذ ، حيث أنه متروك لنوع واحد من الامتحانات وهو الامتحان المعد من قبل وزارة التربية والتعليم والموحد على مستوى الجمهورية وفى هذا المضمون ربما تكمن عوامل انقطاع تلاميذ المرحلة الثانوية عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى .

فى دراسة Schwarty ١٩٩٥ م (٢١) ، ذكر أن أسباب الانقطاع عن المدرسة ترجع إلى بعض العوامل الآتية :

- **عوامل مدرسية** : مثل عدم الرغبة فى المدرسة بصفة عامة ، الحصول على درجات ضعيفة أو عدم ملاحقة متطلبات المذاكرة ، صعوبة التكيف مع المعلمين والزملاء ، عدم الشعور بالأمان .
- **عوامل شخصية** : ومن ضمن تلك العوامل صعوبة التوفيق مع متطلبات المدرسة ، محاكاة الأصدقاء الذين انقطعوا عن المدرسة .

ومن أجل التغلب على تلك العوامل فقد ذكر الباحث عدة إصلاحات ، نعرض منها الآتى :

بالنسبة للمدرسة ، يجب على المدرسة أن تقوم بعمل الآتى :

- تقديم المساعدة عن طريق تنظيم مجموعات دروس خصوصية داخل المدرسة .
- المساعدة في حل المشاكل الشخصية الخاصة بالتميذ .
- مراجعة منزل التلميذ أو زيارته :

بالنسبة للأسرة ، تتضمن تداخلات الأسرة للحد من مشكلة الانقطاع الآتى :

- المساعدة فى حل المشاكل الشخصية الخاصة بالتلميذ .
- إرشاد التلميذ .
- المساعدة فى إكمال متطلبات المذاكرة والواجبات المدرسية .
- التخطيط لدروس خصوصية أو النقل إلى مدرسة أخرى .

ونجد أن الدراسة السابقة قامت على صفات أو خصائص معينة للتلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة أو لا يكملون دراستهم ومن ضمن تلك الخصائص نذكر منها الآتى :

- الحالة الاجتماعية والتنشئة الأسرية .
- الاستقرار الأسرى والمدرسى ، **حيث أن نسبة ٥٠%** من تلك الفئة يغيرون مدرسة أو اثنين فى السنة .
- الخبرات المدرسية :إعادة السنة أو عدم الانتظام فى الدراسة ، الفصل من المدرسة ، النقل إلى مدرسة أخرى .
- الميول والمتوقع : الاعتقاد فى الحظ والفرصة وعدم القدرة على التحكم فى مجريات أمور حياتهم .

إجراءات الدراسة :

تضمنت إجراءات الدراسة الخطوات الآتية :

أولاً : **تحديد مجتمع وعينة الدراسة** :

تحدد مجتمع الدراسة الراهنة فى تلاميذ الثانوية العامة بصفيه الثانى والثالث من الجنسين .

ثانياً : **عينة الدراسة** :

بلغ حجم عينة الدراسة عدد ٦٠٠ تلميذ وتلميذة ، تم اختيارهم من بين تلاميذ الصفين الثانى والثالث الثانوى العام باستخدام الأسلوب العشوائى

الطبقي من عدد ١٠ مدارس ثانوى عام ، وذلك بواقع مدرستين لكـــل إدارة تعليمية من ٥ إدارات تعليمية تابعة لعدد ٥ مديريات تربية وتعليـم مـن ٢٧ مديرية تربية وتعليم بجمهورية مصر العربية ، والجدول رقم (١) يبين ذلك.

جدول رقم (١)

عينة الدراسة موزعة وفقاً لمديريات التربية والتعليم

والإدارات التعليمية والمدارس والجنس

م	مديريات التربية والتعليم	الإدارات التعليمية	المدارس الثانوية العامة	الصف الدراسي				المجموع
				الثاني		الثالث		
				لقمي	لقمق	لقمي	لقمق	
١	المنيا	ملوى	ملوى الثانوية بنين	٢٥		٢٥		٥٠
			ملوى الثانوية بنات		٢٥		٢٥	٥٠
٢	القاهرة	حلوان	صلاح سالم الثانوية بنين	٢٥		٢٥		٥٠
			حلوان الثانوية بنات		٢٥		٢٥	٥٠
٣	الدقهلية	أجا	أجا الثانوية بنين	٢٥		٢٥		٥٠
			أجا الثانوية بنات		٢٥		٢٥	٥٠
٤	الإسكندرية	العامرية	طيبة الثانوية المشتركة	٢٥		٢٥		٥٠
			أسماء بنت أبي بكر ث بنات		٢٥		٢٥	٥٠
٥	الإسماعيلية	التل الكبير	التل الكبير ث بنين	٢٥		٢٥		٥٠
			التل الكبير ث بنات		٢٥		٢٥	٥
	عينة التقنين			٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠
	المجموع	٥	١٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	٦٠٠

وقد قسمت عينة التلاميذ البالغ عددهم ٦٠٠ تلميذ وتلميذة وفقا للتالى :

المجموعة الأولى (ن ١ = ١٠٠ تلميذ وتلميذة) ، وقد شملت هذه المجموعة ٥٠ تلميذاً ، ٥٠ تلميذة ، وذلك بغرض تقنين الاستبانة .

المجموعة الثانية (ن ٢ = ٥٠٠ تلميذ وتلميذة) وقد شملت هذه المجموعة ٢٥٠ تلميذاً ، و٢٥٠ تلميذة ، وذلك بغرض التطبيق النهائى للاستبانة .

ثالثا : **أدوات جمع البيانات** :

اعتمد الباحث فى جمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة على مجموعة من الأدوات هى :

- الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الراهنة .
- عقد مقابلات شخصية مع بعض أولياء أمور تلاميذ الصفين الثانى والثالث الثانوى العام ، ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة ، وخبراء المناهج الدراسية ، وبعض تلاميذ الصفين الثانى والثالث الثانوى العام من الجنسين .
- طرح سؤال ، وهو : ما عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ؟ .
- استبانة خاصة أعدت للتعرف على عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة وتقديم مقترحات حلها .
- استخدام الصدق المنطقى ، ومعامل الصعوبة والسهولة والتمييز .

رابعاً : **التحليل الإحصائى** (٣) ، (٥) ، (٦)

شمل التحليل الإحصائى حساب الآتى :

- المتوسطات الحسابية .
- التكرارات .
- النسب المئوية .
- الأهمية النسبية .
- الترتيب .
- اختبار كا٢ .

وقد تم تقريب النتائج إلى كسرين عشريين ، واستند فى النتائج إلى مستوى دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ .

خامسا : إعداد الاستبانة :

تضمنت خطة الدراسة إعداد استبانة لاستطلاع آراء تلاميذ الصفين الثانى والثالث الثانوى العام من الجنسين نحو عوامل انقطاعهم عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ، لذا فقد قام الباحث بإعداد هذه الاستبانة ، حيث اتبع فى ذلك الخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من الاستبانة :

تهدف الاستبانة إلى التعرف على عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ، وتقديم أهم المقترحات لحلها ، وذلك من خلال دراسة ميدانية .

٢- تحديد عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب الى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى :

قام الباحث بتحديد العوامل الرئيسة للانقطاع بناءً على نتائج السؤال المطروح ، وهو : ما عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ؟ وقد تمثلت فى الآتي :

العامل الأول : أسباب ترجع إلى التلميذ .

العامل الثانى : أسباب ترجع إلى ولى الآمر .

العامل الثالث : أسباب ترجع إلى المعلم .

العامل الرابع : أسباب ترجع إلى المناهج الدراسية .

العامل الخامس : أسباب ترجع إلى إدارة المدرسة .

٣ - إعداد الصورة الأولية للاستبانة :

توصل الباحث بعد تحديد عوامل الانقطاع إلى خمسة عوامل رئيسة يمكن أن تشمل التعرف على عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى ، وهذه العوامل هى : أسباب ترجع إلى التلميذ، أسباب ترجع إلى ولى الأمر ، أسباب ترجع إلى المعلم ، أسباب ترجع إلى المناهج الدراسية ، أسباب ترجع إلى إدارة المدرسة .

وقد قام الباحث بوضع هذه العوامل الخمسة فى استمارة استطلاع رأى ، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين بلغ عددهم ٥٠ خبيراً ومحكماً تم اختيارهم من بين المتخصصين فى التربية والتعليم والمناهج الدراسية ومدراء ومعلمى المدارس الثانوية العامة وأولياء أمور التلاميذ قيد الدراسة ، وكان ذلك بهدف التعرف على :

- مدى كفاية العوامل الخمسة المدرجة بالاستبانة للتعرف على عوامل الانقطاع .
- مدى دقة كل عامل للحكم على عوامل انقطاع تلاميذ الصفين الثانى والثالث الثانوى العام .
- تحديد الأهمية النسبية لكل عامل من هذه العوامل .

وقد تم عرض استمارة استطلاع الرأى على الخبراء والمحكمين السابق الإشارة إليهم ، فى المدة من الأحد ٢٠٠٠/١/١م إلى ٢٠٠٠/١/٨م - ملحق رقم (١) .

وقد أسفر استطلاع رأى الخبراء والمحكمين عن النتائج التالية :

- إقرار كفاية العوامل الخمسة للتعرف على عوامل الانقطاع موضوع الدراسة .

- إضافة عامل سادس ، وهو أسباب ترجع إلى المجتمع .
- تعديل مسمى العامل الثانى وهو أسباب ترجع إلى ولى الأمر إلى أسباب ترجع إلى الأسرة .
- إضافة أهم مقترحات لحل هذه الظاهرة فى نهاية الاستبانة .
- جاءت الأهمية النسبية للعوامل الستة كالتالى : العامل الأول : ٣٢,٥% ، العامل الثانى : ١٧,٥% ، العامل الثالث : ١٥% ، العاملين الخامس والسادس : ١٢,٥% لكل عامل على حدة ، العامل الرابع : ١٠% ، ويبين ذلك الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢)

الأهمية النسبية لعوامل الاستبانة الستة

م	عوامل الأستبانة	نسبة تكرار الموافقة	الأهمية للسبب
١	أسباب ترجع إلى التلميذ .	١٦,٢٥	٣٢ر٥٠
٢	أسباب ترجع إلى ولى الأمر .	٨,٧٥	١٧ر٥٠
٣	أسباب ترجع إلى المعلم .	٧ر٥٠	١٥,٠٠
٤	أسباب ترجع إلى المناهج الدراسية .	٥,٠٠	١٠,٠٠
٥	أسباب ترجع إلى إدارة المدرسة .	٦,٢٥	١٢,٥٠
٦	أسباب ترجع إلى المجتمع.	٦,٢٥	١٢,٥٠
	المجموع	٥٠	١٠٠

٤ - إعداد فقرات الاستبانة :

تضمنت هذه الخطوة إعداد فقرات **الاستبانة** ، وقد رجع الباحث فى ذلك إلى الكتابات المتخصصة فى هذه الظاهرة والدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة ، كما أجرى الباحث عدداً من المقابلات الشخصية مع العديد من الأساتذة والخبراء المتخصصين فى التربية والمناهج ومدراء ومعلمى المدارس الثانوية العامة والتلاميذ قيد الدراسة ، وقد توصل الباحث إلى إعداد ٤٠ فقرة تشمل العوامل الستة السابقة موزعة وفقا للأهمية النسبية لكل عامل كالتالى : العامل الأول : ١٣ فقرة ، العامل الثانى : ٧ فقرات ، العامل الثالث : ٦ فقرات ، العامل الرابع : ٤ فقرات ، العامل الخامس : ٥ فقرات ، العامل السادس : ٥ فقرات .

وقد روعى فى إعداد الفقرات ما يلى : خلو الفقرات من الأخطاء اللغوية ، وضوح وتحديد ما يقصد من الفقرات ، أن تقيس الفقرات شيئا يصعب قياسه بدون الطلاب قيد الدراسة ، دقة الفقرات فى التعبير عن الموضوع الذى تدل عليه .

جدول رقم (٣)

عدد فقرات الاستبانة موزعة على العوامل الستة

وفقاً للأهمية النسبية

م	عوامل الأسبانة	نسبة تكرار الموافقة	الأهمية النسبية
١	أسباب ترجع إلى التلميذ .	٣٢,٥	١٣
٢	أسباب ترجع إلى ولى الأمر .	١٧,٥	٧
٣	أسباب ترجع إلى المعلم .	١٥,٠٠	٦
٤	أسباب ترجع إلى المناهج الدراسية .	١٠,٠٠	٤
٥	أسباب ترجع إلى إدارة المدرسة .	١٢,٥٠	٥
٦	أسباب ترجع إلى المجتمع.	١٢,٥٠	٥
	المجموع	١٠٠	٤٠

٥ - إعداد الصورة الثانية للاستبانة :

تضمنت هذه الخطوة إعداد الصورة الثانية **للاستبانة** ، والتى تضمنت الفقرات الـ ٤٠ موزعة على العوامل الستة وفقا للأهمية النسبية لكل عامل، وللتحقق من صلاحية الاستبانة (صدق المحتوى) ، قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين بلغ عددهم ٢٠ خبيراً ومحكماً تم اختبارهم من بين المتخصصين فى التربية والتعليم والمناهج الدراسية ، وكان ذلك بهدف التعرف على :

- مدى ارتباط ووضوح الفقرة بالعامل الذى تنتمى إليه .
- مدى دقة الفقرة فى التعبير عن الموضوع الذى تدل عليه .
- إضافة أو تعديل أى فقرة يرى مجموعة الخبراء أنها مهمة لأى عامل من العوامل .

وقد تم عرض الصورة الثانية للاستبانة على الخبراء والمحكمين السابق الإشارة إليهم فى المدة من ٢٠٠٠/١/١٥م إلى ٢٠٠٠/١/٢٢م - ملحق رقم (٢) .

وقد أسفر استطلاع رأى الخبراء والمحكمين عن النتائج التالية :

- حذف ٣ فقرات من العامل الأول أرقام ٧ ، ٨ ، ٩ ، وفقرتين من العامل الثانى رقمى ٥، ٧ ، وفقرة واحدة من العامل الثالث رقم ٦ ، وفقرة واحدة من العامل الخامس رقم ٢ ، وفقرة واحدة من العامل السادس رقم ٤ ، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة ٣٢ فقرة .
- إجراء بعض التصحيح فيما يتعلق ببعض الألفاظ والصياغات ، والتى أخذ بها الباحث فى إعداد الصورة الثالثة للاستبانة .

٦ - تقنين الاستبانة :

تضمنت هذه الخطوة إعداد الصورة الثالثة للاستبانة والتى شملت عرض

الاستبانة على عدد ١٠٠ تلميذ وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الثانوى العام ، وكان ذلك بهدف :

- حساب معامل الصعوبة والسهولة للاستبانة .
- حساب معامل التمييز للاستبانة .
- حساب معامل الثبات للاستبانة .
- تحديد زمن الإجابة على للاستبانة .

وقد تم عرض الاستبانة على عينة التقنين من التلاميذ فى المدة من ٢٠٠٠/٢/٥م إلى ٢٠٠٠/٢/١٢م – ملحق رقم (٢) .

معامل الصعوبة والسهولة والتمييز للاستبانة :

وفيما يلى الجدول رقم (٤) ، والذى يبين معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز لفقرات الاستبانة .

جدول رقم (٤)

معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز لفقرات الاستبانة

عامل / م	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس	
	DR	DI	DR	DI	DR	DI	DR	DI	DR	DI	DR	DI
١	٠,٦٣	٠,٩٥	٠,٥٦	٠,٧٢	٠,٣٩	٠,٩٣	٠,٥٨	٠,٨٧	*٠,٢٢	*٠,٤٧	٠,٤٠	٠,٩٣
٢	٠,٥٦	٠,٩٢	٠,٥٩	٠,٨٧	٠,٥٠	٠,٧١	٠,٣٩	٠,٧١	٠,٤٧	٠,٨٠	٠,٥٣	٠,٧٣
٣	٠,٤٦	٠,٩١	٠,٣٨	٠,٧١	٠,٥٨	٠,٨٦	*٠,١٣	*٠,٤٢	٠,٥٨	٠,٨٦	٠,٥٨	٠,٧٠
٤	٠,٥٧	٠,٨٩	٠,٥٨	٠,٨٧	٠,٦٢	٠,٩١	٠,٤٨	٠,٧٢	٠,٦٠	٠,٨١	٠,٤٣	٠,٩٤
٥	٠,٥٨	٠,٨٧	٠,٤٧	٠,٧١	٠,٤٨	٠,٩٦						
٦	٠,٤١	٠,٧٢										
٧	٠,٣٨	٠,٩٢										
٨	٠,٤٩	٠,٨٦										
٩	٠,٤٨	٠,٧٣										
١٠	٠,٣٥	٠,٩٦										

* الفقرات المرفوضة لعدم حصولها على الدرجات المقبولة .

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن جميع فقرات الاستبانة حققت شرط معامل الصعوبة والسهولة والذى يتراوح بين ٠,٢٣ : ٠,٦٧ ، وشرط معامل التمييز الذى يزيد على ٠,٦٧ ، فيما عدا الفقرة رقم ٣ فى العامل الرابع ، والفقرة رقم ١ فى العامل الخامس .

ثبات الاستبيان :

وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر رتشاردسون على عينة قوامها ١٠٠ تلميذ وتلميذة ، وأجرى عليهم تطبيقاً واحداً فى المدة من ٢٠٠٠/٢/١٦م إلى ٢٠٠٠/٢/١٩م ، والجدول التالى رقم (٥) يبين ما أسفر عنه التطبيق .

جدول (٥)

معامل الثبات للاستبانة

مجـ س	مجـ س٢	س-	ن	الثبات
٦٢٤١	٤٢٢٢٢	٦٢,٤١	٣٢	٠,٩٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن معامل الثبات للاستبانة ٠,٩٦ ، وهذا يدل على أن الاستبانة ذات معامل ثبات عال .

زمن الإجابة على الاستبانة :

وقد قام الباحث بتحديد زمن الإجابة على **الاستبانة** من خلال حساب الزمن التجريبى، وهو عبارة عن الفترة الزمنية التى استغرقها أول وأخر تلميذ فى الإجابة على فقرات **الاستبانة** ، تم جمع الزمن الذى استغرقه أول وأخر تلميذ ثم تم قسمته على ٢ لاستخراج المتوسط الحسابى لزمن الإجابة المناسب على الاستبانة ، وفقاً لما هو موضح بالجدول التالى رقم (٦) .

جدول رقم (٦)
حساب زمن الإجابة على الاستبانة

زمن الاستبانة	الزمن التجريبي		المجموع	الزمن المناسب
	إجابة أول تلميذ	إجابة أخر تلميذ		
	١٠	١٤	٢٤	١٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن الزمن المناسب للإجابة على فقرات الاستبانة البالغ عددها ٣٠ فقرة هو ١٢ دقيقة .

عرض وتحليل وتفسير النتائج :

بعد أن قام الباحث بتقنين الاستبانة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق على عينة التلاميذ قيد الدراسة ، قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة التلاميذ والبالغ عددها ٥٠٠ تلميذ وتلميذة – ملحق رقم (٣) ، وذلك في المدة من ٢٠٠٠/٣/٤م إلى ٢٠٠٠/٣/١٨م .

وبعد الانتهاء من تطبيق استمارات الاستبانة التي تم جمعها وبلغت ٥٠٠ استمارة ، وجاءت جميع الاستمارات مستوفاة وصالحة للتحليل الإحصائي .

وقد قام الباحث بتفريغ بيانات الاستمارات لكل مدرسة فور التطبيق مباشرة باستخدام تحويل الإجابة إلى صفر أو واحد ، حسب الاستجابة على الاستبانة ففي الإجابة بـ **نعم** تساوى واحدا ، وبـ **لا** تساوى صفرا .

وقد أجريت المعالجات الإحصائية بمعرفة الباحث باستخدام الحاسب الآلي IBM ، والبرنامج الإحصائي SPSS ، وفيما يلي عرض وتحليل وتفسير النتائج التي توصل إليها الباحث .

والجدول التالى رقم (٧) يبين التكــرارات وكـــا٢ لعينـــة التلاميـــذ لفقـــرات الاستبانة الـــ ٣٠ .

جدول رقم (٧)

التكرارات وكا٢ لعينة التلاميذ لفقرات الاستبانة الـــ ٣٠

رقم العبارة	الفقرة	بنين		كا٢	بنات		كا٢	الدلالة
		نعم	لا		نعم	لا		
		ك	ك		ك	ك		
١	وجود مشاكل مع الزملاء	١٠٣	١٤٧	٧.٧	١١٦	١٣٤	١,٣	٠,٨
٢	كثافة الفصل الكبيرة	١٨٩	٦١	٦٥,٥	١٨٦	٦٤	٥٩,٥	٠,٠٢
٣	علاقتى سيئة مع المعلمين	٧٥	١٧٥	٤٠,٠	٨٣	١٦٧	٢٨,٨	٠٤١
٤	اعتمد على معلم الدرس الخصوصى أكثر من اعتمادى على معلم الفصل	١٨٦	٦٤	٥٩,٥	١٨٢	٦٨	٥٢,٠	٠,٠٤
٥	طول اليوم الدراسى	١٧٣	٧٧	٣٦,٩	١٧٣	٧٧	٣٦,٩	٠.٠
٦	الاستيقاظ مبكرا	١٦٩	٨١	٣١,٠	١٧٥	٧٥	٤٠,٠	٠,٠١
٧	سهولة إحضار شهادة طبية من التأمين الصحى لأخذ إجازات	١٤٠	١١٠	٣,٦	١٣٥	١١٥	١,٦	٠,٠٩
٨	تقليد بعض التلاميذ الذين انقطعوا فعلا من الحضور للمدرسة	١٢٩	١٢١	٠,٣	١٣٣	١١٧	١,٠	٠,٠٦
٩	ليس لدى هدف أسعى إلى تحقيقة	١١٢	١٣٨	٢,٧	٢١٧	٣٣	١٣٥,٤	٣٣,٥١
١٠	حتى أستطيع الاستعداد للامتحانات	١٧٥	٧٥	٤٠,٠	١٧٣	٧٧	٣٦,٩	٠,٠١
١١	تفكك الأسرة	٤٩	٢٠١	٩٢,٤	٦٥	١٨٥	٥٧,٦	٢,٢٥
١٢	عدم فهم الأسرة للدور الأساسى للمدرسة	١٣٥	١١٥	١,٦	١٤٠	١١٠	٣,٦	٠,٠٩
١٣	عدم المراقبة الجيدة من الأسرة	١٥١	٩٩	١٠,٨	١٦١	٨٩	٢٠,٧	٠,٣٢
١٤	حرص ولى أمرى على عدم ذهابى للمدرسة حتى يمكنى تحصيل دروسى	١٦٤	٨٦	٢٤,٣	١٥٤	٩٦	١٣,٥	٠,٣١
١٥	انشغال ولى امرى بتحصيل المال لتلبية احتياجات الأسرة	٢٠٩	٤١	١١٢,٩	٢٠٧	٤٣	١٠٧,٦	٠,٠١
١٦	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	٢٢٠	٣٠	١٤٤,٤	١٩٨	٥٢	٨٥,٣	١,١٦

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٨٤ (ن = ٥٠٠)

تابع جدول رقم (٧)

١٧	يقوم المعلم بتنفيرى من الحضور إلى المدرسة والاستهزاء بي	٢٢٢	٢٨	١٥٠,٥	١٨٩	٦١	٦٥,٥	٢,٦٥
١٨	المعلم يجبرني على أخذ درس خاص	١٧٥	٧٥	٤٠,٠	١٨٦	٦٤	٥٩,٥	٠,٣٤
١٩	طريقة التدريس التي يقوم بها المعلم نمطيـة وواحدة لا تتغير	١٧٣	٧٧	٣٦,٩	١٧٥	٧٥	٤٠,٠	٠,٠١
٢٠	انعدام الثقة في كفاءة معلم الفصل	٢١٨	٣٢	١٣٨,٤	٢١٥	٣٥	١٢٩,٦	٠,٠٢
٢١	الإرهاق من طول المناهج الدراسية	١٨٤	٦٦	٥٥,٧	١٨٩	٦١	٦٥,٥	٠,٠٧
٢٢	إسراع المعلم في الانتـهاء مـن المنـهج الدراسي قبل شهر مارس ، وعدم المراجعة	٢١٨	٣٢	١٣٨,٤	٢١٧	٣٣	١٣٥,٤	٠,٠٠
٢٣	وجود كتب خارجيـة مبسـطة وسـهلة التحصيل	٢١٩	٣١	١٤١,٤	٢٢١	٢٩	١٤٧,٥	٠,٠١
٢٤	إلغاء الأنشطة اللاصفية ، واختصار اليـوم الدراسي على بعض الدروس	١٢٣	١٢٧	٠,١	١٢٤	١٢٦	٠,٠٠	٠,٠٠
٢٥	عدم متابعة شئون الطلبة بالمدرسة للحصـر الدقيق للغياب	٢٣٢	١٨	١٨٣,٢	٢٣٦	١٤	١٩٧,١	٠,٠٣
٢٦	سلبية إدارة المدرسة في حل المشكلات التي تقابلها	٢١٢	٣٨	١٢١,١	٢١٨	٣٢	١٣٨,٤	٠,٠٨
٢٧	الرهبة والرعب المتأصل في النفـوس مـن الثانوية العامة	٢٣٦	١٤	١٩٧,١	٢٣٢	١٨	١٨٣,٢	٠,٠٣
٢٨	حتى يمكنني أن ادخل كلية مـن كليـات القمة	٢٠٢	٤٨	٩٤,٩	٢٠٥	٤٥	١٠٢,٤	٠,٠٢
٢٩	الدروس الخصوصية بديل عن الذهـاب إلى المدرسة للحصول على مجموع أكبر	٢٠٦	٤٤	١٠٥,٠	٢٠٢	٤٨	٩٤,٩	٠,٠٤
٣٠	الامتحانات تقيس المعلومات الموجـودة في الكتب الدراسية فقط	٢٢٩	٢١	١٧٣,١	٢٣٦	١٤	١٩٧,١	٠,١١
	المجموع	٥٢٢٨	٢٢٧٢	١١٦٥,١	٥٢٤٣	٢٢٥٧	١١٧٦,٩	٠,٠٢

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٨٤ (ن = ٥٠٠)

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) :

يرى التلاميذ أن الأسباب الـ ٣٠ السابقة الواردة فى الاستبانة والمندرجة تحت ستة عوامل وراء انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قوب نهاية العام الدراسى صحيحة بنسبة ٦٩,٨% .

- ارتفاع التأكيد على الأسباب السابقة لدى البنات بنسبة ٦٩,٩% عن البنين والذين أكدوا عليها بنسبة ٦٩,٧% .
- جاءت الفقرة رقم ٢٧ فى العامل السادس بأعلى نسبة ٩٤,٤% للاستجابة نعم لدى البنين ، وكانت قيمة كا٢ ١٩٧,١ وهى دالة إحصائياً ، وهذا يعنى وجود رهبة ورعب متأصل فى النفوس من الثانوية العامة .
- جاءت الفقرة رقم ٢٥ فى العامل الخامس بأعلى نسبة ٩٤,٤% للاستجابة نعم لدى البنات، وكانت قيمة كا٢ ١٩٧,١ وهى دالة إحصائياً ، وهذا يعنى عدم متابعة شئون الطلبة بالمدرسة للحصر الدقيق للغياب .
- جاءت الفقرة رقم ٣٠ فى العامل السادس بأعلى نسبة ٩٤,٤% للاستجابة نعم لدى البنات، وكانت قيمة كا٢ ١٩٧,١ وهى دالة إحصائياً ، وهذا يعنى ان الامتحانات تقيس المعلومات الموجودة فى الكتب الدراسية فقط .
- جاءت الفقرة رقم ١١ فى العامل الثانى بأقل نسبة ١٩,٦% للاستجابة نعم لدى البنين ، وكانت قيمة كا٢ ٩٢,٤ وهى دالة إحصائياً ، مما يدل على أن التفكك الأسرى يجعل البنين يفضلون البعد عن المنزل .
- جاءت الفقرة رقم ١١ فى العامل الثانى بأقل نسبة ٢٦% للاستجابة نعم لدى البنات ، وكانت قيمة كا٢ ٥٧,٦ وهى دالة إحصائياً ، مما يدل على أن التفكك الأسرى يجعل البنات يفضلن البعد عن المنزل .

استنتاجات الدراسة :

في ضوء أهداف الدراسة ، وفـــي حـــدود العينـــة والإجـــراءات والنتـــائج المستخلصة ، توصل الباحث إلى أن أهم الأسباب التى تؤدى إلى انقطـــاع تلاميـــذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى هـــى الأســـباب الموضحة بالنسب المئوية التالية :

١ – عدم متابعة شئون الطلبة بالمدرسة للحصر الدقيق للغياب ٩٣,٦%

٢ – الرهبة والرعب المتأصل فى النفوس من الثانوية العامة ٩٣,٦%

٣ – الامتحانات تقيس المعلومات الموجودة فى الكتب الدراسية فقط ... ٩٣%

٤ – وجود كتب خارجية مبسطة وسهلة التحصيل ٨٨%

٥ – إسراع المعلم فى الانتهاء من المنهج الدراسى قبل شهر مارس وعدم المراجعة ٨٧%

٦ – انعدام الثقة فى معلم الفصل ٨٦,٦%

٧ – سلبية إدارة المدرسة فى حل المشكلات التى تقابلها ٨٦%

٨ – عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.................................... ٨٣,٦%

٩ – انشغال ولى أمرى بتحصيل المال لتلبية احتياجات الأسرة ... ٨٣,٢%

١٠ – يقوم المعلم بتنفيرى من الحضور إلى المدرسة والاستهزاء بى ٨٢,٢%

١١ – الدروس الخصوصية بديل عن الذهاب إلى المدرسة للحصول على مجموع أكبر ٨١,٦%

١٢ – حتى يمكننى ان أدخل كلية من كليات القمة ٨١,٤%

١٣ – كثافة الفصل الكبيرة.. ٧٥%

١٤ – الإرهاق من طول المناهج الدراسية ٧٤,٦%

١٥- اعتمد على معلم الدرس الخصوصى أكثر من اعتمادى على معلم الفصل ٧٣,٦%

١٦ - المعلم يجبرنى على أخذ درس خاص ٧٢,٢%

١٧ - حتى أستطيع الاستعداد للامتحانات .... ٦٩,٦ %

١٨ - طريقة التدريس التى يقوم بها المعلم نمطية وواحدة لا تتغير...... ٦٩,٦%

١٩ - طول اليوم الدراسى ٦٩,٢%

٢٠ - الاستيقاظ مبكراً.. .... ٦٨,٨%

٢١ - ليس لدى هدف أسعى إلى تحقيقه ٦٥,٨%

٢٢ - حرص ولى أمرى على عدم ذهابى للمدرسة حتى يمكننى تحصيل دروسى ٦٣,٦%

٢٣ - عدم المراقبة الجيدة من الأسرة ٦٢,٤%

٢٤ - سهولة إحضار شهادة طبية من التأمين الصحى لأخذ إجازات.... ... ٥٥%

٢٥ - عدم فهم الأسرة للدور الأساسى للمدرسة ٥٥%

٢٦ - تقليد بعض التلاميذ الذين انقطعوا فعلاً عن الحضور للمدرسة...... ٥٢,٤%

وقد تم استبعاد الفقرات التى لم تحصل على ٥٠% فأكثر وبلغت فى الاستبانة التى تم إعدادها ٤ فقرات وهى أرقام ١، ٣ ، ١١ ، ٢٤ ، والواردة فى الملحق رقم (٣) .

توصيات الدراسة :

فى ضوء نتائج الدراسة الميدانية التى قام بها الباحث ، يمكن تقديم بعض المقترحات التى تسهم فى حل ظاهرة انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسى .

- تجنب السلبيات السابق ذكرها ، حيث يجب التشديد في محاسبة المعلم المقصر أو الذى يحرض التلاميذ على الانقطاع عن المدرسة ويثير الشائعات برفع الغياب حتى ينقطع التلاميذ ويتفرغ لمهامه الخاصة .
- استمرار متابعة الموجهين للمعلمين فى الفترة الأخيرة من العام الدراسى حتى ولو مرتين أسبوعياً .
- تكثيف المتابعة باستحداث جهاز مهمته التركيز الشديد على نسب الغياب في الشهور الأخيرة .
- على مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية تكثيف حملات التوعية بأهمية الفترة الأخيرة من العام الدراسى وخطورة الانقطاع عن المدرسة .
- عدم قبول أى إجازات مرضية إلا عن طريق اللجنة الطبية بالتأمين الصحى، وهنا تظهر فائدة أخرى وهى أن التلميذ لا يحول إلى التأمين الصحى إلا إذا كان مسدداً للمصروفات المدرسية حتى يحصل على بطاقة التأمين .
- -إعادة النظر فى نسب الغياب المصرح بها للتلميذ ، وذلك بتخفيضها إلى خمسة عشر يوماً بدلاً من ثلاثين يوماً .
- التشديد فى إعادة القيد بحيث لا يعاد قيد التلميذ / التلميذة إلا مرة واحدة في المرحلة التعليمية ، وتضاعف رسوم إعادة القيد إلى أقصى حد ممكن ، واعتبار إعادة القيد سنة رسوب ، بمعنى أنه إذا أعيد قيد تلميذ / تلميذة مرتين فى المرحلة يكون قد استنفذ مرات الرسوب المصرح بها ، فإن رسب فعليه أن يتم دراسته عن طريق المنازل .
- على الإدارات التعليمية مضاعفة الجهد فى الاهتمام بوسائل جذب التلاميذ كعرض الأفلام التعليمية والثقافية والاستعانة بأجهزة الفيديو والكمبيوتر والإنترنت خلال الشهور الأخيرة من العام الدراسى .

- بعد الانتهاء من تدريس المناهج الدراسية يخصص الشهر الأخير للمراجعات النهائية على نظام برامج المحاضرات التى يقوم بها المعلمون الذين يجذبون التلاميذ لحضورها تحت إشراف دقيق من الإدارة المدرسية .
- ضرورة قيام المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى بتحويل كل المناهج الدراسية فى مواصفات الامتحانات إلى أسئلة موضوعية بدلاً من الأسئلة التقليدية بقدر الإمكان ، مع مراعاة أن تكون الأسئلة مبنية على فهم جيد للمناهج الدراسية وليس على أساس الحفظ والتلقين حتى ولو كان الكتاب المدرسى فى متناول التلميذ أثناء الامتحان ، مما يساعد على إبراز الجانب الإبداعى لدى التلاميذ واستغنائهم عن الدروس الخصوصية .
- الاختيار المدقق لواضعى الأسئلة من الأكفاء والقادرين على تنفيذ الأسئلة الموضوعية ، حيث أنها ذات تقنيات متميزة وتتطلب مهارات خاصة من واضعى الأسئلة .
- إعادة نظام الامتحان الشفهى فى الثانوية العامة على الأقل فى اللغات التى يدرسها التلميذ، ليكون ذلك حافزاً لتواجد التلاميذ كما يحدث فى الامتحانات العملية ومن يتخلف يحرم من درجة هذا الامتحان .
- محاولة عدم نقل أو ندب العاملين بالمدرسة خلال العام الدراسى .
- الاهتمام بوضع نظام فعال للسلوك والمواظبة يؤثر تأثيراً إيجابياً على عدم انقطاع التلاميذ أو غيابهم ، ويكون له درجات محددة عند تقويمه تؤثر على مجموعه فى نهاية العام .

قائمة المراجع :

أولاً: المراجع العربية :

١ - إدجار جونستون ، ولاند فاونس : النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية ، ترجمة محمد العريان. القاهرة، دار القلم، ١٩٩٤م .

٢ - حسن مصطفى ، وآخرون : اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية ، (ط - ٤) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢م .

٣ - رمزية الغريب : التقويم والقياس النفس والتربوى ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥م .

٤ - سعيد إسماعيل على ، وآخرون : دراسات فى المدرسة والمجتمع ، القاهرة ، دار الثقافة ، ١٩٨٤م .

٥ - فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨م .

٦ - ———— : الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى ، القاهرة، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨م .

٧ - مجدى عبد اللطيف بسيونى: دراسة تحليلية لبنية التعليم الثانوى ومشكلاته، رسالة دكتوراه ، غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية بالمنصورة ، ١٩٩١م .

٨ - محمد يوسف خليل : أسس التربية النفسية- الطفولة - المراهقة - الطب النفسي بين الدين وعلماء النفس ، (ط - ٢) ، القاهرة ، دار الجهاد ، ١٩٩٦م .

٩ - محمود عبد الحليم منسى ، وآخرون : أسباب غياب التلاميذ والتلميذات عن المدارس فى ضوء آراء تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة ، جامعة الملك عبد العزيز، مجلة العلوم التربوية، (مجـ - ٣) ، ١٤١٠هـ .

١٠ - مسببات - الآثار - سبل العلاج ، قطر ، مجلة التربية .

١١ - (عدد -.١٢٠) ، مارس ١٩٩٧م .

١٢ - وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى رقـــم (١٨٥): مـــادة (١) ، القـــاهرة ، ١٩٩٠/٦/١١م .

١٣ - ________ : القرار الوزارى رقـــم (٨٢٣) : مـــادة (١) ، القـــاهرة ، ١٩٩٧/٢/٢٦م .

ثانيا : المراجع لأجنبية :

1- Canada, Richard M.: What the Secondary Counselor Should Know, about College Student Attrition, American Personnl and Guidance Association, U.S.A., March 1982.

2- Cross, Lawrence, H: Grading Students, ERIC / A E Digest, E D 398239, 1995.

3- Dekalb, Jay: Student Truancy, Eric Digest 125, April 1999.

4- Irmsher, Karen: School Size, ERIC Digest, number 113. ED 414615, 1997.

5- Isaacson. Lynne: Student Dress Codes, Eric Digest 117. January 1998.

6- Lashway, Larry: Holding School Accountable for Achievement, Eric Digest 130, September 1999.

7- Lumsden, Linda: Expectation for Students, Eric Digest 116. July 1997.

8- Royal, Mark A; Rossi, Robert J.: Schools as Communities, ERIC Digest, number 111, ED 405641, 1997.

9- Schwartz, Wenday: School Dropouts : New Information about an old Problem, ERIC / CUE Digest Number 109, ED 386515, 1995.

* * * * * * *

المنهج التكاملي



د. عبد الله بن سعود المعيقل *

تفرض التطورات السريعة التي تحدث في عالم اليوم على مسئولي التربية والتعليم في الكثير من بلدان العالم النظر في خطط وبرامج التعليم بما يتلاءم مع تلك التغيرات والتطورات . وتعتبر المناهج الدراسية القلب النابض للمسيرة التعليمية في أي بلد، ومن ثم فإنها أصبحت أكثر عرضةً من غيرها للتغييرات والتحسينات . وقد كثرت الآراء والأفكار المطروحة لتحسين المناهج وتطويرها بشكل يساعد طلاب اليوم على مواكبة التطورات الحاصلة ، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة ، لأن يصبحوا أعضاءً فاعلين في مجتمعاتهم وفي حياتهم الخاصة . ومن ضمن تلك الأفكار والتحسينات التي تم طرحها وتنفيذها فكرة المناهج التكاملية . وفكرة تكامل المناهج ليست من الأفكار الجديدة بالكلية ولكن التطورات الأخيرة ، وكثرة الشكاوى من تجزئة المعرفة ، والانفصال بين ما يتم تدريسه في المدارس وما يحدث في الواقع ، وغيرها من العوامل أدى إلى بروزها كأحد الاتجاهات الحديثة في المناهج التي قد تعين في تجاوز العديد من المشاكل التي تواجهها الطرق الأخرى في بناء وتصميم المناهج . ولكن مفهوم هذا النوع من المناهج يعتريه بعض الغموض وعدم الوضوح في الرؤية لدى الكثير من الناس ، وحتى من أصحاب الاختصاص أنفسهم ، وكذا التداخل المطروح بين أنواعه والاختلاف حول إيجابياته وسلبياته

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بقسم التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

وخطوات تخطيطه وتنفيذه . هذه الورقة هي محاولة لإلقاء الضوء أكثر على مفهوم هذا الأسلوب في تصميم المناهج ومميزاته وخطواته وأنماط التكامل وخطوات بنائه . وبتفصيل أكثر فإن هذه الورقة تحاول إجابة الأسئلة التالية :

١- ما مفهوم المنهج التكاملي ؟
٢- ما مميزات وفوائد المنهج التكاملي وما سلبياته ؟
٣- ما أنماط التكامل التي تحدث في المناهج ؟
٤- ما الخطوات المتبعة في تخطيط وتنفيذ المنهج التكاملي من حيث :
أ. الهيكل العام لهذا المناهج .
ب. الخطوات التفصيلية لبناء وحدات المنهج التكاملي .
ج. تحديد الإطار الزمني لتنفيذ المنهج .
د. استراتيجيات التعليم والتعلم .
هـ. أساليب التقييم .

أولاً : مفهوم المنهج التكاملى :-

المناهج التكاملية أو تكامل المناهج من المفاهيم التي يشوبها بعض الغموض . وقد أورد الباحثون في مجال التربية والتعليم العديد من التعاريف والمصطلحات في هذا الصدد . ورغم تنوع هذه التعاريف والمصطلحات واختلافها أحياناً فإنها احتوت ، أيضاً ، الكثير من عناصر الاتفاق ، ويوجد بعض الاختلاف في النظرة لأنواع وأنماط هذه المناهج في الأدبيات الغربية عنها في الأدبيات العربية . فمعظم المراجع العربية تصنف المناهج إلى تنظيمات عدة، أحدها ما يتصل بالمواد الدراسية ، وهي المواد منفصلة ثم المواد مترابطة ثم المدمجة ثم الحقول الواسعة ، ومناهج تنظم حول المتعلم وهي منهج النشاط ومنهج المشاريع والمنهج المحوري، ثم مناهج متصلة بالوحدة الدراسية التي تدور حول قضية أو موضوع قد يمتد للعديد من المواد الدراسية ويستمر للعديد من الحصص ويشمل

جوانب ومهارات مختلفة وتُمارس فيه العديد من الأنشطة المتنوعة. ويندر الحديث عن مصطلح "المناهج التكاملية" في الأدبيات العربية كتنظيم من تنظيمات المناهج، ولكن تذكر أهداف بعض التنظيمات وأنها تحقق **نوعاً من التكامل** بين المواد المنفصلة. وقد ذكر (مبارك، ١٩٩٥، ٩١) هذا النوع من المناهج كدرجة وسطى في تنظيمات المناهج بين مناهج الربط ومناهج الدمج، وهي الفكرة التي لم تتكرر كثيرا في الأدبيات العربية . أما في المراجع الغربية فإن مصطلح المناهج التكاملية Integrated Curriculum قد شاع وانتشر واتفقت حوله العديد من الأبحاث والدراسات على أنه **أسلوبٌ عام في بناء المناهج وتصميمها وتنفيذها** ليشمل كثيراً من التنظيمات كالمناهج المترابطة والمتعددة والمتداخلة والموحدة وكذا الوحدات المنهجية – في الكثير من حالاتها– على أن تشمل تلك الأنواع محتوى وخبرات يتم اشتقاقها من أو ربطها بمواد دراسية أو تخصصات عديدة . وقد اختار الباحث مصطلح " التكاملية " وفضله على العديد من المصطلحات المشابهة كالمدمجة أو الحقول الواسعة لعدة اعتبارات : **أولاً** ، أنها أنسب وأدق الترجمات لما يطلق عليه Integrated Curriculum في الأدبيات الغربية التي سبقت في بحث وتطبيق هذا النوع من المناهج، وذلك حسب ما أوردت العديد من القواميس التي ترجمت المصطلحات التربوية بين اللغتين العربية والإنجليزية كالشريفي (١٩٩٩، ص١٢٨) في معجم مصطلحات العلوم التربوية، وزيدان (١٩٨٤، ص٤١) في معجم المصطلحات النفسية والتربوية، وبدوي (١٩٩٣، ص٢٢١) في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، والشخص والدماطي (١٩٩٤، ص٤١) في قاموس التربية الخاصة، والخولي (١٩٨٥، ٢٣٨) في قاموس التربية . **ثانياً** : أن المصطلحات المشابهة الأخرى –كالمناهج المدمجة والمجالات الواسعة والوحدات مثلاً – قد جرى استخدامها في الأدبيات العربية على أنها تعني تنظيمات محددة ولا تمتد لتشمل سواها من صور التكامل . فمناهج الدمج مثلاً تعني الدمج بين

مادتين أو أكثر في حقل معرفي معين كالكيمياء والفيزياء في العلـوم ، أو التـاريخ والجغرافيا في الاجتماعيات، وكذا الحال مع مناهج المجالات الواسعة التي تشـمل كل المواد المتصلة بتخصص معين ونحوها. ثالثاً: أن لفظ "التكامل" هـو الأنسب والأقرب والأكثر ملاءمةً لمفهوم هذا الأسلوب من المصطلحات والألفاظ الأخـرى التي تم استعراضها كما تدل على ذلك التعريفات الواردة لأنه يشمل درجاتٍ مختلفة ومتدرجة من الربط والتنسيق والمزج بين المواد الدراسية المختلفة .

من المصطلحات والمفاهيم التي تباينت تعاريفها واستخداماتها هنا مصطلحات المناهج المترابطة أو المتوازية Correlated/Parallel ، والمناهج متعددة التخصصات Multidisciplinary ، والمناهج الموحدة أو المدمجة Fused ، والمناهج المتداخلة أو البينية Interdisciplinary – وهو أكثر المصطلحات استخداماً–، والمناهج اللاتخصصية Transdisciplinary ، وغيرها . ولاستجلاء وتوضيح هذا المفهوم فسنورد بعض التعاريف التي ذكرها التربويون لهذا المصطلح ثم نقوم بعرض ملامح ونقاط الاتفاق والاختلاف فيما بينها حتى نصل إلى التعريف الذي نطرحه بعد ذلك .

عرف (الوكيل والمفتي، ١٩٨٧، ص٤٩١) التكامل بأنه " التفاعل المتبادل والمترابط بين فروع المعرفة المختلفة ". ويقدمها (لبيب والفايز، ١٩٩٣، ص١٧٦) – بعد استعراضهما لتنظيمات المناهج المختلفة – على أنها استراتيجية لتنظيم محتوى المنهج لتعني " تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة " . أما (اللقاني والجمل، ١٤١٦، ص ٥٢) فيعرفان التكامل بأنه " محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة تقدم المعرفة للطلاب في شكلٍ مترابط متكامل ، وتنتظم تنظيماً دقيقاً يسهم في تخطي الحواجز

بين المواد الدراسية المختلفة ويدرك الطلاب من خلالها العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية " .

وعرف (كلتز ، Klutz, 1996, 1) المناهج التكاملية بأنها " ترجع إلى اندماج المعرفة من تخصصات وحقول مختلفة Disciplines ، فهي أسلوب للتعلم والتدريس مأخوذ من رؤى واستراتيجيات ومصادر متعددة من العالم وتلمس الحالات الواقعية لأجل حل المشكلات والتفكير الناقد في الفصل الدراسي " .

وقد عرف معجم التربية المناهج المتداخلة بأنها " تنظيم المنهج الذي يعبر خلال خطوط المواد الدراسية Subject Areas ليركز على مشكلة واقعية شاملة ، أو حقل معرفي واسع ، والتي تجمع الأجزاء المتفرقة من المناهج داخل منظومة ذات معنى " (دريك، Drake, 1998, 6) .

وشرح (قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ميسوري Missouri State Dep. 1996A. 3) التكامل بأنه " يعطي الطلاب الفرص ليوصلوا ويربطوا ما تعلموه في مادة دراسية لتشكيل وحل المشكلات التي تصادفهم في المواد الدراسية الأخرى وفي العالم الحقيقي " . كما يورد القسم تعريف جيكوبز Jacobs للتكامل رغم تعدد صوره وطرقه بأنه " النظر إلى المعارف والمناهج بطريقة يتم فيها بوعي تطبيق المنهجية واللغة من اكثر من حقل معرفي لاختبار قضية أو مشكلة أو فكرة أو موضوع أو خبرة رئيسة " (ص ٤) .

ولإيضاح هذا المصطلح نقول بأن المعارف بأنواعها يتم تصميمها وتجميعها في مواد دراسية تمثل كلٌ منها مواد منفصلة معينة كالكيمياء والفيزياء والأحياء في تخصص العلوم أو في تخصصات أو حقول معرفية كالعلوم واللغة والاجتماعيات ونحو ذلك . ويقوم الطلاب بدراسة كل مادة أو تخصص بشكل منفصل عن الأخريات ، مما جعل الطلاب يتعرضون لكمٍ ضخم من المعلومات . وهذا النوع من المناهج المنفصلة يقوم بتدريس المعارف والمفاهيم والنظريات والظواهر

وغيرها من خلال التخصص الذي يقوم المعلم بتدريسه فقط . وهذه الطريقة تفقد الكثير من المعارف المطروحة جزءاً كبيراً من معانيها كما يبتعد بها عن الواقع الذي يعيشه الطلاب والذي تكون فيه الظواهر والأحداث متشابكة ومتداخلة . ولذا فقد جاءت فكرة تكامل المناهج لتجاوز الحدود الموضوعة بين المواد الدراسية ، أو بين التخصصات الفرعية من أجل بناء معارف أكثر شمولاً وأعمق دلالة وأقرب إلى الواقع الذي يعيشه الطلاب. ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن المقصود هنا محاولة تناول الموضوعات والقضايا والمحتوى العلمي بطريقة تمكّن الطلاب من تحصيل الصورة الكاملة له بغض النظر عن المادة أو التخصص أو الحقل الذي يتبع له، وبمعنىً آخر فهذه المناهج تحاول ربط المعارف والموضوعات ببعضها لإعطاء صورة أكثر تكاملاً ورؤية أكثر واقعية . ومن خلال التمعن في تلك التعريفات والإطلاع على أنواع ودرجات التكامل ، وبالنظر إلى العديد من المصطلحات والرؤى المرتبطة بهذا النوع من المناهج؛ فإنه يمكن تعريف المناهج التكاملية بأنها تلك "المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة ، من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواءً كان هذا المزج مخططاً ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب ، أم تم تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل أم بدرجات بين ذلك". ولشرح هذا التعريف نقول بأن "المحتوى" هنا قد يكون معلومات أو مفاهيم أو نظريات أو تعميمات أو قيم أو توجهات أو مهارات فكريةٍ كانت أم حركية أو غيرها . و " المزج " هنا يعني استقاء المعارف والمعلومات من " مواد " أو " تخصصات مختلفة " على أن تكون ذات صلة بالفكرة أو المفهوم أو الموضوع المطروح للطلاب ، وأن تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة من إيضاح الصورة كاملةً لذلك المحتوى ، وتحقيق مستوى أعلى من الفهم والإدراك له. ويقصد بـ " المزج المخطط الكامل "

أن يتم تخطيط المناهج وتصميمها أصلاً بطريقة يتـم التطـرق فيـها للظـاهرة أو المشكلة أو الموضوع المدروس من جميع جوانبه التي قد تمتد إلى مـواد دراسـية داخل تخصص واحد أو تخصصات وحقول معرفية متنوعة، أما "التعاون والتنسـيق المؤقت " فيعني مجرد الجدولة ليتم تدريس موضوع معين في المواد المختلفة فـي وقت متقارب كأن يدرس معلم التاريخ موضوعاً حول تاريخ الأندلس فـي الوقـت الذي يدرس فيه الطلاب الأدب الأندلسي في مـادة الأدب أو اللغـة . وبيـن تلـك الدرجتين من التكامل والمزج أنماط أخرى ستكون أكثر وضوحـاً حينمـا نتنـاول أنواع المناهج التكاملية في جزءٍ آخر من هذه الورقة .

ثانياً : **مميزات وعيوب المنهج التكاملي** :

رغم تعدد المفاهيم والمصطلحات وكثرة الأنواع التي يطرحـها البـاحثون التربويون للمناهـج التكاملية ، إلا أن هناك شبه اتفاق بينـهم فـي النـص علـى المميزات والمكتسبات التي يحققـها أسلوب تكامل المناهج بشكلٍ عام . فالكثير مـن الكتابات تتشابه في إيـراد الفوائـد التي يمكن أن تجنى مـن هـذا النـوع مـن المناهج . ورغم الغالبية المؤيدة لذلك النوع من المناهج إلا أن البعض من البـاحثين والكتاب أورد بعض الآثار السلبية للمناهج التكاملية . ومن أهم ممـيزات المنـاهج التكاملية الآتى :

١ – أن تلك المناهج تجعل الموضوعات المطروحـة أكثر تماسكاً وتوافقـا . وأن المناهج التكاملية تزيـد من جعل المهارات والمضامين المقدمـة أكثر تناسـقاً وصلة من تقديمها في جزئيات منفصلة في مـواد متعـددة (بـاراب ولانـدا Barab & Landa, 1997, 52) . وقد أورد (ماكقاير McGuire, 1997, 71) نتيجة تجربة جمع فيها التاريخ مع الأدب في مادة واحدة للدراسات الاجتماعية ، وأثمـرت عن جعل المضامين أكثر تماسكاً وذات دلالـة أكثر وأدعى إلـى التذكـر بالنسـبة للطلاب . وأشار (ديم Diem, 1996, 96) إلى أن العلاقات والصلات بين الأفكار

والموضوعات كانت أوضح لطلاب المرحلة الثانوية الذين جربوا مـادة الدراسـات الاجتماعية كمادة تكاملية .

٢ – أن الطلاب يزداد تحصيلهم العلمي في هذا النوع من المنـاهج . فقـد أشار العديد من الباحثين (كوفاليك Kovalik, 1993, 13,) و (ماكقـلير McGuire, 1997, 71,) و (فارز Vars, 1996, 5,) و (فورتيدو Furtado, 1997, 15,) إلـى أن المناهج التكاملية زادت تحصيل الطـلاب ومنـهم الطـلاب منخفضـي الأداء والطلاب الدارسين للغة الإنجليزية كلغـة ثانيـة . ويرجـع ذلـك كمـا يفسـره (لورينزن Lorenzen, 1996, 3,) إلى أن المناهج التكاملية تقدم محتوى أكثر قابليـة للفهم وخبرات يستطيع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة استيعابها وإدراكها .

٣ – أن تلك المناهج أكثر ارتباطـاً بواقـع الحيـاة . فقـد أكـد (شـانان وروبنسون وشنايدر Shanahan & (Robinson & Schneider, 1995, 718,) مزيـة أخرى تتجاوز بها الفصل الحاصل في المناهج التقليـدية وبين ما يتم تدريسه فـي المدرسة ، وما يتم تطبيقه في واقع الحياة . إذ أن النـاس فـي الحيـاة العمليـة لا يستخدمون الرياضيات أو القـراءة بشكل مفصول بل يتم جمعهم مع غيرهم مـن وسائل المعرفة الأخرى لتحقيق ما يريده الإنسان . وهذا النوع من المنـاهج يحقـق الهدف التوصيلي ، بين المعارف ، الذي يتناسب مـع الحيـاة الواقعيـة . ويؤكـد (موريس Morris, 1998, 30,) هذه النقطة حين يذكر بأن المناهج الحاليـة تركـز على تحصيل الطلاب لكمٍ هائلٍ من المعلومات والمعـارف والمهـارات المجـزأة والمنفصلة في شكل شظايا غير متصلة أو متماسكة ، وبالتالي فـهي غـير مفيـدة للطلاب وغير ذات دلالة في كثيرٍ من الأحيان . وبالتمعن في الأسـلوب التقليـدي للمناهج يتضح أنه محكوم بالمحتوى في مجال التخصص . أما المنـاهج التكامليـة فإنها تقـدم معلومات ومعارف ومهارات شاملة ومرتكزة على الفكرة أو الموضـوع المطروح ، وبالتالي فهي موجهة بطريقة مشتركة . والناس في الحياة العامة التـي

نعيشها يصادفون العديد من المشكلات والحالات التي يقومون فيها بجمع المعلومات ذهنياً من جميع المصادر الممكنة ثم يضعون الحلول المناسبة لتلك المشكلات .

٤ – أنها تزيد التواصل بين المدرسين . فقد ذكر (جيكوبز ,Jacobs, 1989, 2) و (لونسبوري ,Lounsbury, 1992, 13) أن من مزايا المناهج التكاملية زيادة الاتصال والتواصل بين المدرسين. فذلك النوع من المناهج يزيد التفاهم بين المدرسين الذين يجتمعون لتطوير وتنظيم المادة التي سيدرسونها ، كما أن ذلك الاتصال يتم فيه مناقشة وملاحظة خصائص الطلاب ، وبالتالي يزيد وعي المدرسين لتلك الخصائص كما أشارت إلى ذلك العديد من الملاحظات للتجارب والخبرات التي تم تطبيق المناهج التكاملية فيها .

٥ – تقليل كم المعلومات المجزأة واختيار أهمها . فقد أشار (شانان وروبنسون وشنايدر ,Shanahan & Robinson & Schneider, 1995, 719) وكذلك (اللقاني، ١٩٩٥، ٢٢٠) إلى نقطة هامة أخرى في مجال التعليم اليوم وهي الكم الهائل من المعلومات والمعارف التي يزداد يوماً بعد يوم في كل المجالات مما يتطلب من المدرسين المزيد من التدقيق والاختيار للمعارف التي سيقدمونها لطلابهم . ورغم ما يثيره المعارضون لهذا النوع من المناهج من أن المناهج التكاملية تؤدي إلى تقليل المحتوى المقدم إلى الطلاب إلا أن هذا المحتوى أكثر دلالةً وفائدةً لإظهاره للصلات بين المعارف ، ومن ثم بقائها لزمن أطول في أذهان الطلاب .

وبالإضافة إلى هذه المزايا الرئيسة يورد بعض الباحثين مزايا وفوائد أخرى لهذه المناهج بأسلوب آخر. فقد عدّد (قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ميسوري ,Missouri State Dep, 1996A, 33) – الذى أعد ونفذ مشروعاً ضخماً للمواد التكاملية - بعض الفوائد التي اكتسبها الطلاب من خلال التجارب مع المناهج

التكاملية في العديد من الولايات الأمريكية كولاية أوهايو وولاية كانساس ، التي أثبتت أن الطلاب :

١) أصبحوا أكثر تفاعلاً ودافعية للتعلم .
٢) أصبحوا أقدر على التعلم بحسب قدراتهم ومستوياتهم الذاتية دون الارتباط الكامل مع بقية أعضاء الفصل .
٣) أكثر عرضةً للعديد من الوسائل والمصادر ووجهات النظر المختلفة وذلك لتعرضهم في الغالب لأكثر من مدرس أثناء مناقشة الموضوع الواحد.
٤) أصبحت طرائق التدريس وأساليبه أكثر تنوعاً ، وبالتالي أكثر ملاءمةً للطلاب نظراً لتنوع أساليب التعلم لدى الطلاب .
٥) أثبت الطلاب تحسناً في مستوياتهم أثناء أداء الاختبارات التحريرية .
٦) انخفضت نسبة الغياب وأصبح الطلاب أكثر حرصاً على الحضور .

كما عدد القسم المذكور فوائد المناهج التكاملية للمدرسين وذلك بأنها :

١) أجبرت المدرسين على التواصل مع زملائهم وهو ما افتقدوه في حالة المناهج المنفصلة حيث كانت الفرص للاتصال والتفاهم شبه معدومة .
٢) أنها توفر الوقت أكثر لصياغة أنشطة وتدريبات أصيلة وأكثر واقعية حيث اعترف الكثير من الأساتذة بأنهم يعانون في المواد المنفصلة من قلة الوقت المخصص للتدريس بجانب الواجبات ، وهو ما توفر لهم أكثر حينما تتكامل ثلاث أو أربع مواد مع بعضها وتصمم لها واجبات وأنشطة مشتركة .
٣) الطلاب أصبحوا أكثر ميلاً لتعلم المواد المقدمة لهم بعمق وأكثر تذكراً لها .

وتنعكس الفوائد السابقة للطلاب والمدرسين كفوائد أيضاً للمسئولين الإداريين الذين قلت معاناتهم مع التسرب الطلابي ، وقلة الغياب ، وانخفاض مشاكل أداء الواجبات وغيرها من الفوائد .

أما مجال الأعمال – حسب قسم التعليم بولاية ميسوري – فقد استفاد من ذلك النوع من المناهج لمساهمته في تخريج موظفين أكفاء لديهم القدرة على تطبيق ما تعلموه لارتباطه أكثر بواقع الأعمال ، ولانفتاح ذهن الموظف من ألا يكون محدود التفكير وضيق الأفق ، وبذلك يكون أكثر انفتاحاً وقابلية لتعدد الآراء ووجهات النظر وللتعاون مع الآخرين . ومن أصناف التكامل الأكثر التصاقاً وفائدةً لمجال الأعمال ، التكامل بين المناهج الأكاديمية والمهنية الذي ساعد كثيراً في تحسين وتطوير الأعمال وفي توفير الجهد والوقت المخصص لتدريب وتعليم الطلاب في أماكن العمل بعد تخرجهم .

وقد اتبع (ماثيسون وفريمان ,Mathison & Freeman, 1998, 16) نفس التقسيم تقريباً في تعداد فوائد المناهج التكاملية ، حيث ذكرا بأنها تفيد الطلاب في تحقيق مزيدٍ من الفهم العميق والقدرة على استعادة وتطبيق المفاهيم التي درسوها ، وجعلتهم أكثر قدرة على صنع القرار ، والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، وتحليل المعارف لما وراء التخصص ، وفي زيادة قدرتهم على تحديد وتقييم ونقل المعلومات الهامة المطلوبة لحل المشكلات ، وفي تحسين التعلم التعاوني فيما بينهم وتحسين التوجه نحو الذات وكعضو في المجتمع وفي زيادة الدافعية لديهم للتعلم . أما المدرسون فإن تلك المناهج تفيدهم في تحسين وتطوير العلاقات فيما بينهم ، وفي زيادة مرونة الجدول وفي تحسين وتطوير معلوماتهم حول المعارف في تخصصاتهم وفي ارتباطها بالتخصصات الأخرى وغير ذلك من الفوائد . وقد أورد المؤلفان لكل فائدة مذكورة العديد من الدراسات والأبحاث التي أكدت تلك الفائدة .

ويروى (لوتون ,Lawton, 1994, 28) فوائد الاختبارات التي أجريت على خمسة عشر ألف طالب في المرحلة المتوسطة شاملةً ثمان وأربعين مدرسة تطبق البرامج التكاملية مقارنةً مع رقم مثيل لمدارسٍ تطبق المناهج التقليدية .

وقد أظهرت تلك النتائج التفوق الواضح والفارق الملحوظ في الدرجات لصالح الطلاب في المدارس التي تطبق البرامج التكاملية ، وذلك في المجال الأكاديمي والمجال الوجداني . فقد كان هؤلاء الطلاب أكثر قدرةً على التفكير ورؤية العلاقات وتحليل المضامين وتطبيق المعارف التي درسوها مع تحولٍ واضح من التركيز على تذكر المعلومات إلى تعلم كيفية التعلم . وفي المجال الوجداني كان طلاب البرامج التكاملية أكثر اكتساباً للثقة بالنفس واحتراماً لها .

ومؤيدو هذا النوع من المناهج يعترضون على الانتقاد الموجه بشأن الوقت الطويل الذي يورده بعض الباحثين كعيب من عيوب المناهج التكاملية ، ويشيرون إلى أنها على العكس من ذلك توفر مزيداً من الوقت للتعلم . ففي إزالة العديد من العناصر التي تتكرر في المواد توفيرٌ للوقت . كما أن معظم المناهج التكاملية يتم تنفيذها في الجداول الجماعية Block Schedule والتي يستمر فيها الطلاب لفترتين متواصلتين مما يوفر بعض الوقت الذى يضيع في النقل بين مادتين مختلفتين (فورتيدو، Furtado, 1997, 3) .

وفي مقابل هذه المميزات التي يوردها الباحثون لذلك النوع من المناهج، فإن البعض منهم يورد العديد من الملاحظات والسلبيات لذلك النوع من المناهج على النحو الآتى :

١- أن المناهج التكاملية تتناول الموضوعات المطروحة بشكلٍ سطحي وغير متعمق . فقد أورد (الشافعي والكثيري وعلي ، ١٤١٧هـ ، ٢٥٧) و (مصطفى ،١٤٢٠هـ ، ١٣٣) و (اللقاني ، ١٩٩٥، ٢٢١) أن تلك المناهج تتناول المعارف بشكلٍ سطحي لا تتعمق معه في التفاصيل والجزئيات المتعلقة بكل تخصص . ويشير (كارتر وميسون Carter & Mason, 1997, 19,) إلى ما أورده بعض التربويين من أن المناهج التكاملية تؤدي إلى تقليص محتوى المنهج . فتكامل موضوعين أو مادتين مثلاً يعني أن بعض

المضامين فيهما سيتم حذفهـا . ويذكر المؤلفان بعض التجارب فـي منـاهج مادتي التاريخ واللغة للمرحلة السادسة والسابعة ، التي أثمرت عـن إنقـاص القدر الذى كان الطلاب يدرسونه في حالة المواد المنفصلـة حينما تـم دمـج تلك المواد مع غيرها .

٢- أنها تحتاج نوعيةً خاصة من المدرسين الذين قد لا يتوافرون بشـكلٍ كـافٍ. فقد ذكر (المكاوى ، ١٤٢١هـ ، ١١٤) أن تلك المنـاهج تحتـاج نوعيـةً خاصة من المعلمين لتدريسها بحيث يكونون قادرين على إدراك الصلات بيـن المناهج، ولذا يصعب تطبيق هذا النوع من المناهج .

٣- أنها تحتاج لوقتٍ أطول من المناهج التقليدية . فبعض المعـارف والمـهارات المستقاة من أكثر من تخصص تحتاج إلى وقت أطول وهـو مـا لا يتوافـر للمدارس اليوم . وقد أشار بعض التربويـين إلى أن عامل الوقت مهمٌ جـداً لمدرسي اليوم ، وأن غالبيـة المواد التعليمية والكتب قد صممت وطـورت على أساس التخصصات والمواد المنفصلة ، وبالتالي فليس هناك وقتٌ كـافٍ تمنحه المدارس لتطويـر هذا النوع من المناهج (Beane, 1997,10) . وقد سبق إيراد الرد على هذا المأخذ أثناء الحديث عن مزايا تلك المناهج .

٤- وقد حذر (شانكر Shanker, 1996, 30,) من عيب آخر في المناهج التكامليـة وهي أن الكثير من مدرسي هذا النوع من المناهج يضطـرون إلـى تقـديم معلومات ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصصهم وخبراتهم ، ممـا يجعلـهم يقدمونها بشكل غير ملائم وغير عميق .

ثالثاً : أنماط التكامل في المناهج :

تختلف التقسيمات والأنماط التي يطرحها الباحثون للمناهج التكاملية ومسميات تلك الأنماط ومفاهيمها . فبعض الباحثين يقسم تلك المناهج إلى ثلاثة وآخرون إلـى

أربعة وفريق آخر إلى خمسة .. وهكذا . وتتداخل تلك الأنماط في مفاهيمها ومسمياتها، فما يسميه باحثٌ باسم يطلق عليه باحثٌ آخر مسمىً آخر . ويلاحظ هنا أن الأنواع التي يذكرها الباحثون هنا تمثل نوعاً من التدرج في التكامل تبدأ من خطوات بسيطة ويسيرة إلى أن تصبح تخطيطاً شاملاً يعدّ بشكل مسبق وبجهود كبيرة .

يقسم (ميرر Maurer, 1994, 3) المناهج التكاملية إلى أربعة أنماط هي : المناهج المترابطة Correlated والمناهج متعددة التخصصات Multidisciplinary والمناهج المتداخلة Interdisciplinary واليوم المتكامل Integrated Day . فالمناهج المترابطة ترتكز على التنسيق الزمني لتقديم الموضوع أو القضية من وجهات نظر متعددة في المواد المختلفة في نفس الوقت . ولا يقتصر الأمر في التنسيق الزمني على دراسة المحتوى أو المعلومات ، بل قد يحدث في تدريس مهارات معينة ، تدرس وتمارس في أكثر من تخصص في نفس الوقت مع احتفاظ كل مادة دراسية باستقلاليتها . أما المناهج متعددة التخصصات فيقوم المدرس فيها – صانعو المناهج في حالتنا – بتأليف مقرر يتم فيها دراسة موضوع معين من تخصصات مختلفة . أما المناهج المتداخلة فتدور حول موضوعات وأفكار يغلب عليها العموم بطبيعتها، حيث أن تلك الأفكار بطبيعتها تحوى معارف من تخصصات مختلفة . ويضرب المؤلف أمثلةً لتلك الموضوعات أو الأفكار بالتغير والتطور والعدالة والصراع . أما اليوم المتكامل فيعني تنظيماً شاملاً للمدرسة ككل ، بحيث يكون هناك محور معين تدور حوله الأنشطة ليوم أو أكثر ويتم فيه دراسة وتنفيذ مشروع كامل . ومثال ذلك ما قامت به إحدى المدارس من تنظيم برنامج يقوم فيه الطلاب فعلاً بالعيش كأفراد في العصر الاستعماري لأمريكا بما في ذلك طريقة العيش واللباس والحديث والسياسة .

وقسم (مايبسون وفريمـان (Mathison & Freeman, 1998, 12, المنـاهج التكاملية إلى ثلاثة أنمـاط رئيسـة : المتداخلـة أو البينيـة Interdisciplinaary ، التكاملي Integrated ، والمتكامل Integrative . فالمناهج المتداخلة هي تلك المناهج التي تجمع تخصصين أو أكثر بينما يبقى كل منهما سليماً منفردا . وتتميز بأهدافـها التي تجمع بين التفكير الناقد والمحتوى المتعمق، وتكون تلك المناهج غالباً موجهـة بواسطة المدرس مع إمكانية المشاركة بالآراء من الطلاب . وهنا يبقى المضمـون أو المحتوى تابعاً للتخصص الرئيس بينما يتم التطرق لنواحٍ تخص الموضوع فـي تخصصات أخرى لأجل مزيدٍ من الإيضاح وإعطاء الصورة كاملة ولتسهيل الفـهم في التخصص الأساسي . ومثال ذلك أن يتم التعرض لموضوعٍ في الفيزيـاء فـي مادة الفيزياء كأساس ثم يتم ربطه ببعض المضامين التي تدرس مـن الرياضيـات والتكنولوجيا، بينما الهدف الرئيس هو تحقيق تحصيل أكـبر للطـلاب فـي مـادة الفيزياء ، وإنما قدمت المعلومات من التخصص الآخر لمزيدٍ من الإيضاح والفـهم . أما المناهج التكاملي فهي تلك المناهج التي تتجاوز المعارف المقيدة بالتخصص مـن خلال نظرة موحدة وواقعية لتلك المعارف . وتكون تلك المناهج غالبـاً ذات طـابع بحثي، في حين تكون الأفكار والموضوعات مختارة من قبل المدرس . وهذا النـوع من المناهج يمثل الجسر بين المناهج المتداخلة والمناهج المتكامل، ويتمركز حـول قضايا ومشكلات من الواقع تتم دراستها من جوانب مختلفة كدراسة مادة في العلـوم مع العلوم الاجتماعية مع التكنولوجيا . وهنا تتم ملاحقة وتتبع الصورة الكاملة لتلـك القضية وأسبابها وتأثيراتها ونحو ذلك ، ليس من جانب العلوم فقط بل من الجوانـب الاجتماعية والتكنولوجية. وبمعنىً آخر فليس هناك محور أساسـي يـراد أن يتـم إيضاحه أكثر من غيره ، بل يراد عكس الصورة كاملةً كما هي بجوانبها المختلفـة . أما المناهج المتكامل فتبدأ بأفكار واهتمامات الطلاب والمدرسين، وتتجـاوز حـدود التخصصات بحثاً عن التماسك والتواصل بين المعارف . وتخرج هذه الأفكار غالبـاً

من خلال المناقشات وتجاذب الآراء، وأهدافها تميل إلى النواحي الوجدانيـــة كتلـك المتعلقة بالشخصية والتعاون والمهارات الاجتماعية والمواطنة . وأهم ما يميز هـــذا النوع من المناهج هو أنه نتاج لاهتمامات الطلاب وأفكارهم، كما أنه لا يهدف فـــي الأساس إلى دراسة الموضوعات أو المشكلات بغية تغطية المعلومات والمعـــارف المرتبطة بها، بل يقصد الكشف عن الجوانب الشخصية المتعددة بغية الوصول إلـــى تفسيرات وارتباطات وحوارات مرتبطة بالموضوع .

أما (قسم التعليم الابتدائي والثانـــوي في ولاية ميســوري Missouri State Dep, 1996B, 27) الذى خطط ونفذ مشروعات كبيرة للمناهج التكاملية ، فقد قســـم تلك المناهج إلى خمسة أنماط : المواد المتخصصة أو المنفصلة Discipline-based، والمواد الدراسية المتوازية Parallel subject areas ، والمناهج متعددة التخصصـــات أو المقررات التكميلية Multidisciplinary or Complementary Courses ، والمناهج المتداخلـــة Interdisciplinary Units ، واليـــوم المتكـــامل أو البرنـــامج الكـــامل Integrated Day and Complete Program . فالمناهج المنفصلة هي تلك التى تتناول كل تخصص فرعي بشكل منفرد في مقرر دراسي كالكيمياء والفيزيـــاء والأحيـــاء ونحوها. أما المواد المتوازية فهي تلك المناهج التي يتم فيها طرح الموضوع فـــي مادة في نفس الوقت الذي يطرح الجانب الآخر له في مادة أخـــرى ، أي بتنسـيق زمني فقط . والمناهج متعددة التخصصات أو المقررات المتداخلة فهي تلك التي يتم فيها تطوير وحدة منهجية أو مقرر يتناول قضية أو مشكلة من جوانبـــها المختلفـة بحيث يغطي كل تخصص بمدرسه أحد الجوانب في الموضوع مع بقاء التخصـــص كما هو . أما المناهج المتداخلة فهي تلك التي يراد بها دعم المواد الدراسية وليـــس استبدالها، وذلك من خلال طرح موضوع أو مشكلة معينة فـــي تخصـــص معيـن رئيس ودعمها من خلال التخصصات الأخرى مع بقاء كل مدرس في تخصصـــه . ويتم ذلك أيضاً في الغالب في شكل وحدات منهجية . أما النوع الأخير وهو اليـــوم

التكاملي والبرنامج الكامل فإنه صعب التطبيق ، حيث يستلزم تغييراً كاملاً في برنامج المدرسة وجداولها لتتمركز حول موضوع معين أو مشكلة – ذات جوانب متعددة وذات صلة بالواقع في غالب الأحيان – يقوم الطلاب مع مدرسيهم بدراستها وبحثها . ومثال ذلك تكامل مواد العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية خلال فصل دراسي كامل في أحد المدارس الثانوية في ولاية أريزونا حول دراسة الآثار الاجتماعية والاقتصادية والبيئية لأحد مشاريع السدود في نفس المقاطعة .

أما (كارتر وميسون Carter & Mason, 1997, 21) فقد أكدوا الاختلاف بين الباحثين في طريقة تقسيم المواد التكاملية، وقاموا بتقسيم تلك المناهج إلى أربعة أنواع : داخلية التخصص التخصصات Intradisciplinary Curriculum ، والمتداخلة Interdisciplinary Curriculum ، والموحدة Infused Curriculum ، والمترابطة Correlated Curriculum . فالمناهج داخلية التخصص هي تلك المناهج التي تجمع فرعين أو أكثر في نفس التخصص كجمع مادة القراءة والكتابة في اللغة أو جمع مادتي التاريخ والجغرافيا في الاجتماعيات . أما المتداخلة فهي تلك المناهج التي تجمع مواد مجالات مختلفة في مقرر واحد كجمع مادة التاريخ مع اللغة . أما المناهج الموحدة فهي تشابه المناهج السابقة ، ولكنها تضيف إليها استخدام استراتيجيات تدريس للمحتوى المطروح . ومثال ذلك لو تم جمع موضوعات حول تعلم الحاسب الآلي مع المهارات اللغوية والرياضيات . أما المناهج المترابطة فترجع إلى ترابط وتواصل المفاهيم في مواد أو مقررات منفصلة . ومثال ذلك حينما يتم التطرق لمفهوم " الحقيقة " وربطه بمادتي العلوم والرياضيات وذلك حينما يراد للطلاب أن يفهموا ويروا كيف استخدم العلماء مثلاً الرياضيات لتحديد الحقائق الفيزيائية .

وقد قامت (دريك ,Drake, 1998, 20) في كتابها حول بناء المناهج التكاملية بتقسيم الصور التي يمكن بها تقديم المناهج إلى ست صور : التقليدية Traditional، التوحيد Infusion، داخل المادة الواحدة Within One Subject، متعددة التخصصات Multidisciplinary، المتداخلة Interdisciplinary ، واللاتخصصية Transdisciplinary. فالتقليدية هي تلك التي تتناول الموضوعات من خلال تخصص واحد فقط كالعلوم أو اللغة الإنجليزية . أما الموحدة فهي تلك التي تدرس الموضوعات من خلال عدد من المواد الدراسية كتكامل القضايا البيئية والمسئولية الاجتماعية والنشاط الاجتماعي في مقرر واحد كالجغرافيا أو العلوم . أما داخل المادة الواحدة فهي تلك التي تجمع التخصصات الفرعية في أي مجال من مجالات المعرفة في تخصص واحد كجمع الفيزياء والكيمياء والأحياء في مادة العلوم . ومتعددة التخصصات هي تلك المناهج التي توصّل وتربط التخصصات من خلال موضوع أو قضية تدرس في نفس الوقت ، ولكن في مواد منفصلة يقوم الطلاب من خلالها بالربط بأنفسهم . وتتداخل المفاهيم في المناهج المتداخلة، وهي تلك التي تكون فيها الموضوعات متداخلة ومترابطة بطريقة تتجاوز القضايا والموضوعات العامة ، وتقدم بشكل دقيق مفصل إلى الطلاب . أما المناهج اللاتخصصية فتختلف عن غيرها من الصور في كونها تتجاوز من الأساس التخصصات المعروفة . فنقطة البداية في الأصل ليست التخصصات المتعارف عليها، بل تبدأ في الغالب بقضايا من واقع الحياة بما تحويه من مضامين تمتد لتخصصات مختلفة . وتتميز المناهج الأخيرة بكونها تتناول في الغالب قضايا أو مشاكل اجتماعية من واقع الحياة ، كأن تدرس العلاقات بين البيئة وأنماط السلوك البشري ، والنظر للواقعية والإنسانية كبؤرة تركيز بدلاً من التخصصات . ومثال ذلك النظر إلى " الماء " من خلال تأثيراته وجوانبه السياسية والاقتصادية والبيئية والاجتماعية والعالمية والتقنية وغيرها .

ومن خلال هذا الاستعراض لأنماط المناهج التكاملية وتقسيماتها فإنه يمكن التأكيد على أن معظم التصنيفات أكدت على وجود أربعة أنماط رئيسة هي: المناهج المترابطة – أحياناً تسمى المتوازية – والمناهج المتعددة والمناهج المتداخلة – ما يمكن تسميته " بينتخصصية " – والمناهج اللاتخصصية، على أنه يمكن إدراج بعض الأنماط الأخرى بين تلك الأنماط عن طريق إضافة بعض العناصر أو حذفها .

ففي المناهج المترابطة – أفضل تسميتها بالمتزامنة لاعتمادها على التوافق الزمني في عرض الموضوعات– يتم الاحتفاظ بالمواد والتخصصات منفصلةً بشكلها العادي في الجدول، ولكن يتم ترتيب دراسة الموضوعات في كل مادة ، بحيث يتوافق مع تدريس الموضوع في المادة الأخرى . ففي مادة الأدب مثلاً يمكن أن يتم تدريس الأدب الأندلسي في الوقت الذي يتم فيه دراسة تاريخ الأندلس في مادة التاريخ ، وربما في الوقت الذي يتم فيه دراسة جغرافية أسبانيا في الجغرافيا .. وهكذا . وفي هذه الحالة فإن كل مدرسٍ يقوم بشرح مادته كالمعتاد مع إمكانية الإشارة إلى ما تحويه من جوانب يمكن دراستها في المواد الأخرى . والربط هنا يتم في ذهن الطالب الذي يتعرض لموضوعات متفرقة يمكن أن يستفيد من بعضها في تفسير وفهم البعض الآخر . فيمكن للطالب أن يدرك خصائص الأدب الأندلسي مثلاً وما يتمتع به من رقةٍ وغزل يختلف عن الشعر العربي في الشرق إذا ما أدرك طبيعة بلاد الأندلس وما تحويه من جمال في مناخها وطبيعتها الساحرة بالمياه والخضرة، وكذا يمكن الربط بين المراثي الأندلسية وما فيها من أحزان كناحية أدبية مع الأحداث التي تعرض لها المسلمون في ذلك البلد ، وما كان لهم من حضارةٍ كبيرة وتقدم في كافة الميادين ، ثم ضاعت لأسباب من الفرقة والركون إلى الدنيا كناحية تاريخية .. وهكذا .

أما في المناهج متعددة التخصصات فإن الموضوع تتم دراسته من خلال اتفاقٍ وتنسيق بين المدرسين حول العناصر التي يتم طرحها ووضع جدول زمني مناسب لكل أستاذ ليطرح ما يخصه في الموضوع . ومن هنا فإن الربط يتم على أيدي المدرسين أولاً ، ويطرح الموضوع من جوانبه المختلفة على الطلاب بقصد وبطريقة يطلب منهم فيها النظر للجوانب المختلفة والمتعددة للموضوع . ويتم ذلك من خلال وضع مادة أو مقرر حول موضوع معين يقوم كل مدرس فيه بعرض ما يخصه فيه . ومثال ذلك لو تم التنسيق لتدريس وحدة منهجيـة حول " الجاهلية – عصر ما قبل الإسلام " – بين عددٍ من المدرسين . فهذا الموضوع يمكن التطرق إليه من عدة جوانب تدخل ضمن تخصصاتٍ مختلفة . فمدرس التاريخ سيتطرق للناحية التاريخية ، وما حدث فيها من أحداث ومعارك وتنازعٍ للسلطة بين القبائل العربية ، وتأثير سلطات الروم والفرس في ذلك الوقت على تلك القبائل ، ومدرس الاجتماع سيتطرق للنواحي الاجتماعية وطبيعة العلاقات بين الأسر ومكانة كلٍ من الرجل والمرأة في تلك الفترة، ومدرس الاقتصاد سيناقش ما كان يزاوله أهل تلك الفترة الزمنية من مناشط اقتصادية مختلفة وما كانوا يعانون من مشاكل وصعوبات، أما مدرس الأدب فسيجد أمامه تراثاً كبيراً من الأشعار والروايات الأدبية التي أجاد فيها أهل ذلك العصر وأبدعوا أيما إبداع . وحينما يتعرض صاحب كل تخصصٍ معين لمادته ومحتواه الذي يطرحه ؛ فإنه يضع في الاعتبار ما تحويه التخصصات الأخرى ويقوم بالإشارة إلى ذلك ويدل الطلاب على الربط بينها .

أما المناهج المتداخلة ؛ فإن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها هي وجود الفكرة أو الموضوع الذي يتصف بالعموم بطبعه ، والذي يفترض أن يكون تناوله من زوايا متعددة . ففي هذا النوع من التكامل لا تكون التخصصات أو المعارف هي نقطة البداية، وإنما يتم النظر في الفكرة أو الموضوع المطروح ، ومناقشة

جوانبه المختلفة وزواياه المتعددة التي يمكن أن تتم مناقشتها لجعل الموضوع أكثر وضوحاً ، ولجعل الطالب أكثر قدرةً على اكتساب المهارات العليا من التفكير الناقد كحل المشكلات واتخاذ القرار ونحوها من اكتساب المهارات المختلفة . وغالباً ما تدور موضوعات هذا النوع من المناهج التكاملية حول مشكلات وقضايا من واقع الحياة التي يعيشها الناس والطلاب، وعلى هذا فالموضوع أو المحتوى المطروح هو الذي يحدد ما المواد التي سيتم دمجها أو ضمها . وهذا ما يفرقه عن النمط السابق الذي يقوم فيه مدرسو التخصصات المختلفة بالنقاش مع بعضهم لإيجاد قضايا أو محتوى علمي يمكن أن يوجد أرضيةً مشتركة بينهم .

أما النوع الأخير فهو المناهج اللاتخصصية . ويشمل ذلك المشاريع والقضايا الشاملة التي يتم فيها تغيير معظم أو كل نظام المدرسة ليتماشى مع ذلك المشروع سواء كان ذلك لمدة قصيرة أو طويلة . وتهدف تلك المشروعاتِ إلى دراسة قضايا أو مشكلات لها جوانب متعددة يمكن لأصحاب التخصصات والمواد المختلفة أن يستغلوها لتدريس موضوعاتهم .

وأود أن أشير في نهاية هذا الجزء إلى أن علو درجة التكامل لا تعني بالضرورة جودة المنهج ، ونقصها لا يعني رداءته بل تعني درجات من التنوع التي تتناسب كلٍ منها ما مع يتم طرحه للطلاب وتعني مدى الارتباط الحاصل في الواقع بين تلك المعلومات والمعارف المتناثرة في تخصصات مختلفة . وهذا ما توصلت إليه (دريك Drake, 1998, 20) وهي إحدى الرائدات في مجال المناهج التكاملية في كتابها " صناعة المناهج التكاملية " والتي أكدت فيه أن التدرج في التكامل لا يعني أن درجةً أعلى من غيرها ، ولكن أسلوباً ما قد يكون أفضل من غيره تبعاً للإطار الذي يستخدم فيه وبالنظر إلى طبيعة الموضوع والمحتوى وإلى الأهداف المرجوة .

رابعاً : الخطوات المتبعة في تخطيط وتنفيذ المناهج التكاملية :

لا بد لنا أن نؤكد في البداية على نقطتين هامتين . **أولاهما** ، أن تخطيط وتنفيذ المناهج التكاملية بشكلٍ علمي مفيد للطلاب أمرٌ أكثر صعوبة وأكثر تعقيداً من التعامل مع المواد المنفصلة أو التقليدية المتبعة في أكثر الأنظمة التعليمية . **وثانيهما** ، أن الخطوات المتبعة في تخطيط وتنفيذ المناهج التكاملية تختلف باختلاف النوع المراد بناؤه أو التنظيم الذي سيتم تبنيه حسب ما ورد في التقسيمات السابقة . فبعض الأنواع تحتاج إلى خطوات بسيطة تتمثل في بعض التعديلات والتغييرات على المواد الموجودة أصلاً في المدرسة، بينما تحتاج بعض الأنواع إلى خطوات وإجراءات كبيرة وطويلة ، وقد يؤدي الأمر في بعضها إلى تغيير النظام المدرسي بشكلٍ كامل . ونظراً لتشعب الحديث في تخطيط وتنفيذ هذا النوع من المناهج فإن تقسيمه إلى فقرات قد يساعد على مزيد من الإيضاح والفهم. وفي هذا الجزء سنشرح أهم الخطوات المتبعة في تخطيط وتنفيذ هذه المناهج، وهي : الهيكل العام لتلك المناهج، محاور المناهج التكاملية، خطوات بناء وحدات المنهج التكاملي، الإطار الزمني والجداول، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقييم .

أ- الهيكل العام للمناهج التكاملية :

ترى (موريس Morris, 1998, 25) أن الخطوة الأولى في بناء المناهج التكاملية هي تحديد من سيشتركون في بنائها . وتؤكد أن ذلك يجب أن يقتصر فقط على من يتطوعون لمثل هذا العمل . ويحسن أن يشمل ذلك من سيقومون بتنفيذ وتطبيق تلك المناهج ممن يتصفون بحب التدريس وحب الطلاب ولديهم الرغبة في التعلم وروح المغامرة وممن يمتلكون مهارات التواصل الاجتماعي والإبداع والابتكار .

وتؤكد الباحثة الحاجة لكل تلك الصفات لأن العمل هنا سيكون صعباً ويستلزم الكثير من التعاون مع الأعضاء الآخرين ، والنقاش معهم ومعالجة

الاختلاف في الرؤى ، وطول الوقت الذي تستغرقه تلك المهمات والأنشطة مع ما فيها من صعوبات لعدم رغبة معظم الناس في التغيير . وبعد اختيار الأعضاء يبدأ العمل الحقيقي بتحديد الأهداف وتصميم وتنفيذ تلك المناهج .

وفي الخطوة الثانية يتم تحديد الأهداف من تلك المناهج، وربما وجه البعض هذا السؤال في شكل : ما هي المعارف الأهم أو الأحق بأن تكون ضمن تلك المناهج ؟ ما هي الصورة للمتعلم المطلوب ؟ كيف يتعلم الطلاب ؟ ما هي القيم الأكثر أهمية ؟ وبعد تحديد تلك الأهداف تبدأ تفاصيل التصميم لتلك المناهج .

وفي الخطوة الثالثة – مرحلة التصميم – يقوم أعضاء الفريق بتحديد أهم عناصر التصميم والتي يجب أن تشمل: وقت التخطيط المشترك بين الأعضاء، جدول مرن، وتقييم مبكر للمنهج السنوي . وهنا يستغرق الأعضاء وقتاً ليس بالقصير من أجل تخطيط مناهجهم وتنفيذها وتقييمها . ولا بد هنا من توفير المساعدة الإدارية المطلوبة لحل مشكلات الوقت والجدول والتكاليف المادية والوسائل المطلوبة ونحوها . وبعد ذلك تبدأ عملية اختيار التصميم المطلوب أو النوع المحدد الذي يفضله الأعضاء من الأنماط والتصاميم المختلفة للمناهج التكاملية .

وقد أشارت مورس Morris إلى ما كتبه روث وقريدي وجاكوب من معايير لاختيار التصميم الأنسب . وقد أكد هؤلاء ضرورة التفكير أولاً في التصميم الذي يمكن أن يحقق الأهداف بطريقة أكثر فاعلية . ثم النظر في طبيعة التكامل وأن يكون ناتجاً عن ارتباط طبيعي بين تلك المعارف والموضوعات وليس تكاملاً مفروضاً أو سطحيا . وبالطبع فإن التكامل الطبيعي هو الأكثر قوةً وتأثيرا . كما يجب التنبه هنا إلى المعايير وتوقعات الأداء التي لها دور كبير وهام في تصميم تلك المناهج . ويجب على المصممين هنا أن يضعوا في الاعتبار أن تكامل

المناهج ليس نهاية المطاف أو الهدف النهائي، بل هي خطوة وأداة لإثراء التجربة التربوية . أما (أكيمان Ackeman, 1989, 37,) فقد أشار إلى نوعين من المعايير لتطوير المناهج التكاملية وهي المعايير الذكائية (العقلية) ، والمعايير العملية .

وتنص المعايير العقلية على أن تفي تلك المناهج بالحاجات القيّمة والهامة داخل كل تخصص، وأن يكون التكامل مساعداً ومعيناً لتعلم المفاهيم في كل تخصص . أما المعايير العملية فهي أن تتوافر لتلك المناهج ما تحتاجه من وقت للتصميم وموارد مالية ومواد تعليمية وطاقم تدريس ، وغيرها من المساعدات والتسهيلات الأخرى اللازمة .

ب - محاور المناهج التكاملية :

كتب العديد من الباحثين التربويين حول محاور عديدة -أو ما يمكن تسميتها مداخل- يمكن استخدامها في بناء المناهج التكاملية . فقد أورد (ريكو فازكويز Rakow & Vasquez, 1998, 21,) أسلوبين لبناء المناهج التكاملية ، وهما : التكامل بالموضوع والتكامل بالمشروع . أما " التكامل بالموضوع أو الفكرة " فيتمركز حول فكرة أو مفهوم رئيس يكون محور التدريس . ويمكن أن يمتد ذلك زمنياً من عدة ساعات إلى أسبوع أو أسابيع، ويمكن أن يكون في صف واحد في المدرسة أو أكثر أو ربما للمدرسة ككل . وهنا يتم تحديد الفكرة الرئيسة أولاً وهي الخطوة الأهم . ويمكن الحكم على مدى مناسبة الفكرة من خلال الإجابة على سؤالين هما : هل الفكرة أو الموضوع هامة ومناسبة للطلاب ؟ وهل من الأفضل أن يتم تدريسها بطريقة التكامل ؟ أما " التكامل بالمشاريع " فيدور حول تجارب ومشكلات من الحياة التي يعيشها الناس والطلاب ، بحيث تتم دراستها في وضعها الطبيعي والواقعي . وأفضل تلك المشاريع هي تلك التي تكون قريبة من اهتمامات الطلاب.

ثم يبدأ المخططون بعد ذلك في بناء المواد التعليمية والمستلزمات التي سيحتاجها الطلاب في دراستهم وبحثهم للموضوع .

أما الفكرة المشتركة لدى (ميرر Maurer, 1994, 16) فيمكن بناؤها بعدة طرق كالموضوعات ، والمجموعات ، والمفاهيم ، واهتمامات الطلاب . فـ " الموضوعات " هي رؤوس أقلام أو الهيكل العام لموضوع دراسي محدد، ومن أمثلتها : الحرب ، الهجرة ، البيئة . أما " المصفوفات أو المجاميع " فتعني مجموعة من التصنيفات التي تتبعها حقائق أو تجارب محددة . ومن أمثلتها الجزر، الحيوانات ، البلدان . أما " المفاهيم " فهي أفكار أو رؤى مجردة تدور حولها المناقشات، وهي أعم من الموضوعات أو التصنيفات . ومن أمثلتها الديمقراطية ، النظام ، الحب ، الموت . أما "اهتمامات الطلاب" فيمكن أن تكون أحد الأفكار الثلاثة السابقة ولكن " ميرر " وضعها بشكلٍ منفصل على اعتبار أن العناصر الثلاثة السابقة تكون في الغالب من تصميم وتخطيط المدرس، بينما ينظر إلى اهتمامات الطلاب على أنها من الطلاب ومن خلال النظر إلى اهتماماتهم التي يمكن أن تدور حولها الموضوعات . ومن أمثلة ذلك : هل للطلاب الحق في حرية الكلام والملبس أو التصويت في وضع سياسة الرياضة في المدارس؟ كيف يتعامل الطالب مع تلوث المحيط ؟ ويمكن بعد اختيار الفكرة أن يتم طرح العديد من الأسئلة للتأكد من مدى مناسبتها ، ومنها :

١- هل الفكرة المشتركة تخلق نظرة متماسكة ومترابطة للموضوع ؟

٢- هل هي هامة لكل من التخصصات المشمولة؟ وهنا يشير (ميرر) إلى أنه ليس من الضروري أن تكون أهميتها متساوية في جميع التخصصات، ولكن يجب أن لا تكون هامشية في أحدها .

٣- هل سيتعلم الطلاب بطريقة أفضل في حالة كونها تكاملية مما لو كانت مطروحة في تخصص منفرد ؟

٤- هل تساعد الفكرة المشتركة الطلاب في تجاوز التجزئة في المعارف ؟

ويذكر (قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ميسوري Missouri State Dep, 1996B, 24) عدة محاور لتنظيم المناهج التكاملية، ومن أهمها : الوحدات الفكرية (منسوبة للفكرة) Thematic Units، والعمليات العقلية Mental Processes، ومجاميع المناهج Curriculum Blocks والمقررات الأكاديمية التطبيقية Applied Academics، ومسارات المهن Career Paths . ويطرح المشروع " مفهوم الوحدة المنهجية المتمركزة حول الفكرة " على أنها هي الأشهر بين التصميمات لمدرسي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية . ويقصد بالفكرة هنا مصطلح للجنس (اسم جنس) بحيث يشمل أي عنوان أو موضوع أو مفهوم أو قضية أو مشكلة يتم استخدامها كمحور للدراسة . ومثال ذلك مفهوم العدالة أو موضوع الأنظمة . أما " العمليات العقلية " التي يمكن أن تكون أحد تنظيمات المنهج المتكامل فيقصد بها تلك العمليات المرتبطة بالعقل والتفكير والتي ينبغي للطلاب التدرب عليها، ومثالها عمليات التصنيف والمقارنة والمغايرة والتحليل والاستقراء ونحوها . ومثل هذه العمليات يمكن أن تمارس في كثير من التخصصات الأكاديمية . ويمكن أن يتم تناول الأفكار المذكورة في التنظيم الأول من خلال مزاوجتها بالعمليات العقلية المذكورة في التنظيم الثاني فيكون التنظيمان بمثابة محاور متقاطعة أو متقابلة . ومثال ذلك لو تم تناول مفهوم العدالة السابق ودرس من جوانب متعددة (التكامل بالفكرة) ، ثم تمت مقارنة العدالة والأنظمة في بلدٍ ما بمثيلاتها في بلد أو نظام آخر كأن تقارن العدالة والأنظمة في أمريكا بالنظام الفرنسي أو الإنجليزي (التكامل بعملية عقلية) . وتتمحور الطريقة الرابعة لتكامل المناهج حول " المقررات الأكاديمية التطبيقية " ، التي تعتبر أحد الأنواع الشائعة للتكامل خصوصاً في المرحلة الثانوية . ومن أمثلة ذلك ما يمكن أن يقوم به مدرس العلوم من تجارب أو ما يقوم به مدرس الميكانيكا أو نحوها من العلوم التطبيقية

التي يمكن أن تشمل عـــدة تطبيقـات فـي الكيميـاء والبيولوجيـا والتكنولوجيـا والاتصالات ونحوها . ويكمن التنظيم الخامس الذي طبقه مشروع ولاية ميســوري في تكامل المناهج بحسب " المسار المهني " Career Path . وتعني مسارات المـهن أو الوظائف عقد من المهن والأعمال التي تشكل مجموعة واحدة لأن معظم النـاس فيها تشترك في الاهتمامات والقوى . وقد قام مشروع الولاية هنـا بتحديـد سـت مسارات مهنية هي : الفنون والاتصالات، تكنولوجيا الأعمـال والإدارة، الخدمـات الصحية، الخدمات الإنسانية، التكنولوجيا الهندسية والصناعية، المصادر الطبيعيـة . ولا تركز المسارات هنا على وظيفة محددة أو عمل محدد بل حول مجموعات مـن الوظائف والمهن التي تتمحور حول فكرة مركزية تضم العديد منها وتتطلب أنواعـاً من التعليم خصوصاً الثانوي وما بعده . وتشكل تلك المهن فرصاً عديدة للمدرسـين لتكامل مناهجهم ، خاصةً بعد ربطها بالواقع العملي والمهني لتلك المهن .

وفي النهاية يشـير مشروع الولاية المذكور إلـى أن التنظيمـات المتنوعـة المذكورة للمناهج التكاملية تشترك في عدة صفات وخصائص :

١- بناء المهارات والمعارف والتوجهات الضرورية للطلاب لتحقيق النجاح فـي المدرسة ، وفي مكان العمل وفي حياتهم كمواطنين منتجين ومسئولين .
٢- شمولها للتعلم النشط والتطبيقي .
٣- تنظيم المناهج حول أفكار واسعة، أو بمعنىً آخر التعلم من الكل للجزء .
٤- تأسيس المناهج على الارتباطات وتعليم الطلاب كيف يتعلمون .
٥- مزج التعلم داخل أطر العالم الواقعي والحقيقي (ص٣١) .

ج - الخطوات التفصيلية لبناء الوحدات المنهجية :

بعد اختيار المحور والفكرة التي سيدور حولها المنهج المتكـامل أو الوحـدة المنهجية يتم بناء الوحدة بشكلٍ تفصيلي . وتعتبر الوحدة أنسب تنظيمـات المنـاهج

وأكثرها ارتباطاً بالمناهج المتكاملة . وقد حدد (كوتـر وآخـرون Kotar & eta, 1998, 41) ست خطوات مفصلة يقوم بها المطور لبناء وحدة مناهج تكاملية :

١- حدد الموضوع أو الفكرة الرئيسة، ومبرراتها، ومخرجات التعلـم المقصـودة للطلاب : ويمكن أن تشمل المخرجات نـواحٍ معلوماتيـة أو مهاريـة يـراد للطلاب اكتسابها، ومن ثَم اختيار الموضوع أو الفكرة التي سيتضمنها المنـهج وذلك من خلال التفكير في القضايا والحاجـات والاهتمامـات التـي تمـس الطلاب . ومثال ذلك موضوع أو فكرة الماء، التطور،، العدالة ... إلخ .

٢- عدّد وحلّل أي أفكار تملكها حول الموضوع أو الفكرة الرئيسة: وذلـك مـن خلال اتباع أي نموذج من تشابك الأفكار أو المفاهيم والارتباطات وتسـجيل أي أفكار مرتبطة بها . فمعظم الموضوعات تبدو في بداية الأمر ذات اتجـاه واحد ولكنها تتعدد بعد التحليل والربط بغيرها .

٣- قم ببحث أكثر حول الموضوع: وذلك بـالقراءة فـي المصـادر والمراجـع المختلفة حول الموضوع .

٤- حدد استراتيجيات وأنشطة التدريس المناسبة: وهنا يتم التركيز أكـثر علـى النواحي والاستراتيجيات البحثية التي يمكن أن تسهل عملية اكتساب المعارف والمهارات اللازمة في الموضوع . ويمكن أن تشـمل تلـك الاسـتراتيجيات والأنشطة قيام الطلاب بالبحث والتقصي حول الموضوع المطـروح ، كـأن يبحثوا في المكتبة أو يقابلوا خبراء في القضية أو يـزوروا بعـض الأمـاكن والمتاحف أو يزاولوا أنشطة بحثية خاصة في المعامل فـي مجـال العلـوم أو الرياضيات ونحوها .

٥- حدد واختر المواد التعليمية التي ستحتاجها في تدريس الوحدة: ويمكن أن يتـم هنا تعديل استراتيجيات والأنشطة لتتوافق مع المواد المتوافرة .

٦- اكتب خطة منظمة لتلك الوحدة الموضوعية التكاملية : وهنا يجب التركيز على الصورة الكاملة مع عدم نسيان المشاكل الموجودة في كل مادة .

أما (قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ميسوري Missouri State Dep, 1996B, 30) فقد حدد ثمان خطوات لتطوير وحدة منهجية في هذا النوع من المناهج :

١- العصف ذهني والتقييم والاختيار للمفهوم أو الفكرة أو المشروع. فعندما يتقرر الاشتراك في تدريس وحدة يجب تحديد ما إذا كان التدريس سيتم بطريقة المناهج المتوازية أو المتداخلة ، وتحديد المقررات التي سيتم دمجها وهكذا . ثم يتم تحديد الموضوع أو الفكرة الرئيسة أو المفهوم وتحديد دور كل مدرس . ويجب أن يتنبه المخططون هنا إلى عدة أمور مثل : هل الفكرة أو المفهوم من الأهمية بمكان ؟ وهل تسمح الفكرة لكل مدرس بتدريس محتوى مقرره ؟ وهل تتسع الفكرة لتخصصات متنوعة ؟ وهكذا .

٢- تحديد الإطار الأصلي والمناسب لسن الطالب الذي سيتم فيه دراسة الوحدة المنهجية . ويقصد بالإطار هنا الحالة التي سيتم فيها تدريس الفكرة والتي ستجري فيه الأحداث . وهنا يحسن أن تكون تلك البيئات مواقع وأطر حقيقية وواقعية .

٣- التحديد المبدئي للأداء أو الإظهار أو العرض النهائي الذي سيتم تقييم الطلاب بموجبه . وهنا يمكن أن تتوافر عدة مظاهر وأساليب يظهر بها الطلاب أداءهم ، سواء في المعامل أو في الواقع أو في وظائف محددة كما هو الحال مع مسارات المهن ، ونحو ذلك .

٤- إثارة عدد محدود من الأسئلة الرئيسة التي توجه المشروع أو الوحدة وترسم حدودها . وتفيد هذه الأسئلة في تحديد ما يريد المدرسون من الطلاب أن

يتعلموا . ومثال هذا النوع من الأسئلة : ما الصور التي يمكن أن تظهر بها الطاقة ؟

٥- اختيار معايير الأداء الرئيسة والثانوية لكلٍ من العمليات والمحتوى. ويقصد بذلك تلك الوسائل التي تحدد أنواع النشاط الذي سينخرط فيه الطلاب . ومثال ذلك أن يطلب من الطلاب أن يصمموا ويقودوا استقصاء معملي أو واقعي . والمقصود هنا أن يقوم المخططون بتحديد بضع نقاط محددة في المنهج يتوقع أن تدرسها تلك الوحدة .

٦- بناء وترتيب الأنشطة لتدريس العمليات والمحتوى .

٧- تحديد المصادر والوسائل والتجهيزات المختلفة التي تحتاجها الوحدة المنهجية، وتحديد ما هو جاهزٌ منها وما سيتم توفيره .

٨- تحديد أو بناء أدوات التقييم (ملاحظة، قائمة متابعة، مفاتيح إجابات .. إلخ) وكذا معيار تقويم مناسب للاستخدام مع كل نشاط والتقييم النهائي . ويحسن هنا أن يتم إخبار الطلاب بالمعايير التي سيتم تقييمهم بواسطتها ، وأن يشركوا في بنائها واختيارها . ويتم هنا تحديد المعيار الذي سيتم به التقييم، ثم تحديد الأدوات لذلك المعيار. وفي ذلك ينبغي تحديد ما هو الشيء الهام في أداء الطلاب والذي ينبغي التركيز عليه حتى يتم بناء الأداة المناسبة والثابتة والعادلة لقياس نجاح الطلاب .

د - الإطار الزمني لتنفيذ المناهج التكاملية :

وبعد تحديد الأهداف والفكرة الرئيسة يتم تحديد الإطار الزمني الذي يعد من أهم العناصر في التعامل مع المناهج التكاملية . وسواء كان المدرس لهذا المنهج وحيداً أو متعاوناً مع مدرسين آخرين ؛ فلا بد له من تحديد الإطار الزمني لموضوعاته ، الذي يمكن أن يأخذ عدة أشكال ، كما يمكن أن تتنوع تلك الأشكال

خلال السنة الواحدة أو الفصل الواحد . ويجدر بالذكر هنا أن الإطار الزمني هنا يعتمد على نوع المناهج المتكاملة المستخدم . فالمناهج المتوازية أو المترابطة تبقى فيها المواد الدراسية في حصص منفصلة . وربما استخدمت الحصص التقليدية أو المعتادة أيضاً مع المناهج متعددة التخصصات التي تبقى فيه كل مادة منفصلة . ولكن في الأنواع الأكثر تقدماً كالمتداخلة والمدمجة أو اللاتخصصية يمكن استخدام أطر أخرى من الجداول . ويورد (ميرر Maurer, 1994, 17) عدة أشكال للإطار الزمني :

١- الوقت المتوازى Parallel Time، وفيه يتم توزيع الطلاب في مجموعات مع فريق المدرسين بوجود أوقات تدريس مشتركة . فلو افترضنا أن هناك ثمان حصص في اليوم فإن أربعة مدرسين (إنجليزي، اجتماعيات، رياضيات، علوم) سيدرسون في نفس الفترات في الحصص الأولي والثالثة والخامسة والسادسة والسابعة – على افتراض أن نصاب المدرس خمس حصص–، وبالتالي فإن الوحدة التكاملية سيتم تدريسها بواسطة المدرسين الأربعة حينما ينتقل الطلاب من فصل لآخر .

٢- أما الوقت الجماعي Block Time فيعني التقسيم السابق ولكن بدلاً من انتقال الطلاب لكل حصة يستمر المدرس مع طلابه لفترة أطول –حصتين في الغالب– حيث يقدم الوحدة المنهجية التكاملية. ويمكن هنا للمدرس أن يقدم ما يتعلق بتخصصه فقط أو أن يشرح ما يتعلق بالتخصصات الأخرى. ويمكن للمدرسين أن يتناوبوا استخدام الوقت الجماعي لكل منهم .

٣- وفي نوع الوقت الجماعي المزدوج Block time With Couple يتم العمل في الجدول السابق ولكن مع إضافة فصل خاص بعد الوقت الجماعي الذي استمر لحصتين .

٤- والنوع الرابع هو ما يسمى تبديل الوقت الجماعي Alternating Block Time والذي يتم فيه تغيير الوقت المغلق بين يومٍ وآخر، فيمكن أن يكون يوم الاثنين ثم ينتقل للثلاثاء .. وهكذا .

٥- والنوع الأخير هو ما يسمى التوزيع وإعادة التوزيع Grouping and Regrouping . وتشمل فكرة ذلك الإطار الزمني تخطيطاً أكثر بين المدرسين حيث يتم أحياناً إعادة توزيع الطلاب لأداء بَعض المهام أو الزيارات أو المشاريع أو لإعطاء بعض المتفوقين مهارات أو معلومات أكثر تقدماً. ويتم ذلك بإعادة توزيع تلك المجموعات من الطلاب لفترةٍ محددة – أسبوع مثلاً – ثم يعودون بعد ذلك لفصولهم الأساسية .

هـ - استراتيجيات التعليم والتعلم :

أحد العناصر الهامة للمناهج التكاملية هو استراتيجيات التعليم التي يتبعها المدرسون ، وأساليب التعلم التي يمارس من خلالها الطلاب أنشطة تلك المناهج لتحقيق الأهداف المحددة سلفا . والمناهج التكاملية تهدف إلى أن يمتلك الطلاب العديد من المكتسبات وليس فقط تغطية جانب معرفي أو حفظ بعض الحقائق والمعلومات، بل يتعدى ذلك إلى اكتساب المهارات والقدرات التفكيرية المختلفة خاصة ذات المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقييم والتعامل مع المعارف وتوليد معلومات جديدة والتعامل مع المشكلات الواقعية ونحوها. ونظراً لهذا التنوع في الأهداف ولامتداد المناهج التكاملية عبر تخصصات مختلفة فإن ذلك يستلزم – بالإضافة إلى استراتيجيات التدريس التقليدية التي يمكن استخدامها في بعض أنواع المناهج التكاملية - أن يكون هناك عدة استراتيجيات تعليم ينفذها المدرسون واستراتيجيات تعلم يتّبعها الطلاب ، مما يتوافر بها التنوع والاختلاف . ويمكن أن تشمل تلك الاستراتيجيات عمل تقارير أو مجلات أو كتابة مقالات، عروض تلفزيونية أو بالفيديو ، عمل أبحاث ومشاريع متنوعة في المجتمع المحلي،

عمل دروس بنماذج تدريس مختلفة، إجراء تجارب أو عرض حاسب آلي، تصميم وتطبيق استبيانات ونحوها (ميرر ,Maurer, 1994, 21) .

وتفرق (دريك ,Drake, 199, 48) بين عدة استراتيجيات لتدريس المناهج التكاملية مثل : الموضوعات ، المشاريع ، حل المشكلات ، الفنون في العلوم ، الطلاب كباحثين . ونلاحظ هنا أن بعض ما ذكرته (دريك) هنا أورده آخرون على أنه محاور لبناء تلك المناهج مما يؤكد الترابط الكبير بين تنظيم تلك المناهج وطرق تدريسها . فاستراتيجية " الموضوعات " هي تلك الأفكار أو المفاهيم الرئيسة التي يتم تناولها . أما التدريس " بالمشاريع " فيعني قيام الطلاب بعملية أداء مشروع له عدة جوانب تدخل ضمن تخصصات متعددة . أما " حل المشكلات " فيدور حول دراسة مشكلات واقعية في مجالها الطبيعي كتلك التي تتعلق بالمشاكل الاقتصادية أو البيئية أو الاجتماعية التي يعيشها الناس في منطقةٍ ما . وتتمركز استراتيجية التدريس المرسومة " الفنون في العلوم " حول الرؤية بأن تكامل المناهج يمكن أن يتم بطريقةٍ أفضل من خلال العلوم كما يحدث في الرياضيات والعلوم وكذا الاجتماعيات . ويقوم الطلاب هنا بتقديم ما توصلوا إليه وما تعلموه – أى حاصل التعلم – من خلال الفنون المختلفة كالرسم أو القصائد أو الألعاب أو كتب قصصية أو غيرها من الأمور التي تجعل الطلاب أكثر إدراكاً لطريقة الأداء التي تصبح جزءاً من التقييم . أما استراتيجية " الطلاب كباحثين " فتعتمد على النظر إلى الطلاب كأشخاص موجهين ذاتياً وقادرين على إثارة أسئلة هامة حول القضايا والموضوعات ، وقادرين على إجابتها من خلال عملية البحث . وهنا تكون أسئلة الطلاب هي التي تقود المناهج وتكونها . ويمكن الاستعانة هنا بعدة مصادر كأمين المكتبة والأماكن خارج المدرسة في البيئة المحلية من متاحف وأشخاص وشركات ومحلات تجارية ونحوها .

و- أساليب وأدوات التقييم :

فبالنظر إلى أن المناهج التكاملية تتناول تطوير المعارف ومهارات التفكير والبحث العليا بأنواعها المختلفة فإن ذلك يستلزم أن يكون هناك تنوع وتجديد وابتكار في أساليب التقييم ، وكذا أن تكون تلك الأساليب متناسبة مع تلك التطبيقات والمهارات العليا . وقد حدد (ميرر ,Maurer, 1994, 24) عدة خطوات لبناء تقييم جيد للأداء في هذا النوع من المناهج :

١- حدد المخرجات المطلوبة من الوحدة المنهجية التكاملية .

٢- حدد محتويات نموذج / إطار التقييم : مثلاً : هل ستقيم المهارة في الإطار التشكيلي / البنائي أو في الإطار النهائي .

٣- حدد معيار التصحيح الذي سيتم استخدامه : ويمكن أن يتم ذلك بطريقتين كلية وتحليلية . ففي الطريقة الكلية يتم تقييم المشروع من خلال الانطباع العام أو الكلي عنه، أما في التحليلية فيتم النظر إلى إحدى المواصفات أو اثنتين في المشروع .

٤- تأسيس المعايير : وربما واجهت المدرس بعض الصعوبات في البداية لتأسيس معايير يمكن من خلالها الحكم على أداء الطلاب من حيث الجودة أو الضعف . وهنا يمكن له أن يختار أفضل مشروع أو مشروعين مثلاً لتصبح مرجعاً ومحكاً لتقييم المشاريع الأخرى . وفي المراحل اللاحقة سيتوافر لدى المدرس معايير تمكنه من تقييم أعمال طلابه . ويمكن في حالة وجود مدرسين أن يشتركوا في وضع تلك المعايير، كما يمكن للمدرس المنفرد أن يعرض معاييره على المدرسين الآخرين للتعرف على وجهات نظرهم وللتثبت من مصداقية ودقة المعيار . كما يجب أن تكون درجات المعيار مفهومة ومعانيها واضحة للمدرس والطالب والأهالي. فثلاث درجات من معيار بأربع درجات لا بد أن تكون واضحة المعنى والدلالة .

٥- اختر المقيمين : وهنا يمكن دعوة الأساتذة الآخرين وتدريبهم على المعايير التي يستخدمها المدرس للتقييم، وكذا يمكن دعوة الأهالي أو الخبراء خارج المدرسة والطلاب في العملية . وقد يكون من المفيد إشراك مدرسين من مستويات أعلى من المستوى الذي يدرسه الأستاذ في التقييم مما يفيد هؤلاء الأساتذة في معرفة الأهداف التي تريد تلك المناهج تحقيقها وبالتالي تعديل مناهجهم أو معايير التقييم لديهم .

٦- أعط التغذية الراجعة للنتائج : بعد إكمال وضع الدرجات يقوم المدرس بتحليل المعلومات المتوافرة من خلالها ، ويستخدم ذلك في إجراء التعديلات المطلوبة للتدريس وللتقييمات المقبلة من حذف أو تعديل أو إضافة أو تغيير لقيم بعض المعايير ونحو ذلك . وتكون الخطوة التالية هي إعطاء التغذية الراجعة للطلاب حول أعمالهم وأدائهم حتى يتمكنوا من معرفة المعايير التي تم استخدامها قبل وصولهم للتقييم النهائي . وعموماً ينبغي أن يكون الطلبة مشاركين في كل مراحل التقييم من حيث تحديد الأهداف ومعايير التقييم وتقييم أعمالهم .

ويعدد (قسم التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ميسوري Missouri State Dep, 1996B, 45) عدة أدوات يمكن استخدامها في تقييم الأداء في المناهج التكاملية . فبالإضافة إلى الأدوات التقليدية المتعارف عليها في تقييم أداء الطلاب كالاختبارات المقالية والموضوعية بأنواعها والأبحاث وغيرها ، فإن هناك أدوات أخرى مفيدة لهذا النوع من المناهج وهي : مهمات أو متطلبات الأداء، المشاريع والعروض، والبورتفوليو . وتتركز مهمات الأداء في تلك الأعمال والواجبات القصيرة التي يطلب الأستاذ من الطلاب أدائها في الموقع الذي يتم فيه التدريس. أما المشاريع والعروض فإنها تتميز عن مهمات الأداء من عدة أوجه . أولاً : أنها

تستغرق وقتاً أطول وتحتاج إعداداً أكبر . **ثانياً** : أن المشاريع والعروض أعم وأشمل وتشمل في الغالب العديد من المهمات . **ثالثاً** : أن المشاريع تكون من اختيار وتوجيه الطلاب أنفسهم ، بينما تكون المهمات غالباً من اختيار المدرس . أما البورتفوليو فإنه عبارة عن ملف يجمع أمثلة ونماذج لأداء الطالب بعد تقييمها من قبل المدرس، ومن ثم فبينما يعطي النوعان الأولان فكرةً عن أداء الطالب في لحظةٍ ما فإن البورتفوليو يعطي تصوراً عن تطور الطالب ونموه عبر الوقت . وبالإضافة إلى هذه الفائدة فإن البورتفوليو يفيد الطالب بزيادة إدراكه لعمله وأدائه . فهو يعطي الطلاب تصورات عما تعلموه وكيف تعلموه وكيف طبقوا المعرفة التي اكتسبوها . وللبورتفوليو عدة مواصفات يمكن إيرادها هي :

١- **أنه هادف** : يتم تجميع مواد الملف تبعاً للغرض والهدف المحدد سابقا .

٢- **أنه اختيارى** : يتم اختيار مواد معينة من أداء الطالب تبعاً للغرض المقصود من الملف .

٣- **أنه انطباعى** : يشمل أفكار الطلاب وانطباعاتهم حول الأعمال التي قاموا بأدائها . ومن هنا يزيد إدراك الطلاب لما تعلموه، وما استطاعوا أداءه ، وما الأمور التي ما زالوا في حاجة لتعلمها وإجادتها، ونحو ذلك .

المراجع :

أولا : المراجع العربية :

١- الخولي، محمد، (١٩٨٥)، قاموس التربية : إنكليزى - عربى، الطبعة الثانية ، بيروت، دار الملايين، ص ٢٣٨ .

٢- الشافعي، ابراهيم، والكثيري، راشد، وعلي، سر الختم، (١٤١٧)، المنهج المدرسي من منظور جديد، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة العبيكان، ص ٢٥٧ .

٣- الشخص، عبدالعزيز، والدماطي، عبد الغفار، (١٩٩٤)، قاموس التربية الخاصة : انجليزى – عربى، الطبعة الأولى، الرياض، دار الخريجي، ص ٤١ .

٤- الشريفي، شوقي، (١٩٩٩)، معجم مصطلحات العلوم التربوية: عربي – إنجليزى، الرياض، مكتبة العبيكان، ص ١٢٨ .

٥- اللقاني، أحمد ، والجمل، علي، (١٤١٥)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ص ٥٢ .

٦- اللقاني، أحمد، (١٩٩٥)، المنهج : الأسس، المكونات، التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب، ص ٢٢٠ ، ص ٢٢١ .

٧- المكاوي، محمد (١٤٢١)، أساسيات المناهج، الطبعة الثانية، الرياض، دار النشر الدولي، ص ١١٤ .

٨- الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد، (١٩٨٧)، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مطبعة حسان، ص ٤٩١ .

٩- بدوي، أحمد، (١٩٩٣)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية : عربي – إنجليزى – فرنسي، بيروت، مكتبة العبيكان، ص ٢٢١ .

١٠- زيدان، محمد، (١٩٨٤)، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، الطبعة الثانية، جده، دار الشروق، ص ٤١ .

١١- لبيب، رشدين ومينا، فايز، (١٩٨٤)، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، دار الثقافة للنشر والطباعة، ص ١٧٦ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1 - Ackerman, D., (1989), Intellectual and practical criteria for successful curriculum integration, Interdisciplinary curriculum: Design and implementation, 32, 6, pp 25-51.

2 - Barab, S. & Landa,A., (1997), Designing effective interdisciplinary anchors, Beane, J., (1991), Thee middle schools: the natural home of integrated curriculum, Educational Leadership, 49, 2, pp 9-13.

3 - Carter, C. & Mason, D. (1997), A review of the literature on the cognitive effects of integrated curriculum, Chicago, Illinois, Paper presented to the annual conference of the American Educational Research Association, ED 419837, p- 14-43.

4 - Diem, R., (196), Using social studies as the catalyst for curriculum integration: The experience of a secondary school, Social Education, 60, 2, pp 95-98.

5 - Drake, S. (1998). Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning. California: Corwin Press, Inc, p. 20-22.

6 - Drake, Susan, (1993), Planning integrated curriculum: A call to adventure, Alexandria, VA, Association foe Supervision and Curriculum Development, p 48.

7 - Educational Leadership, 54, 6, pp 52-55.

8 - Furtado, L., (1997), Interdisciplinary curriculum, Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Santa Barbra, CA, p 15, 23.

9 - Klutz, L. (1997), Integrated curriculum: A reflection of life, Pacific Resources for Education and Learning, November 1997, pp. 1-6.

10 - Kotar, M. eta, (1998), Curriculum integration: A teacher education model, Science and Children, Feb. 1998, pp 40-43.

11 - Kovalik, S., (1993), ITI: The model integrated thematic instruction, Oak Creek, AZ, Susan Kovalik and Associates, p13.

12 - Lawton, E. (1994), Integrating curriculum: A slow but positive process, Schools in the Middle, November 1994, pp 27-30.

13 - Lorenzen, N. (1996), The bilingual integrated curriculum project: integrated learning multiple successes, Education in Action, Annual Newsletter of the University of California, pp 3- 4.

14 - Lounsbury, J., (1992), Connecting the curriculum through interdisciplinary instruction, Columbus, OH, National Middle Schools Association. ED 362262, pp 12-18.

15 - Mathison, S. & Freeman, M. (1998). The logic of interdisciplinary studies. New York: State University of Albany, p 12, p16.

16 - Maurer, R. (1994) Designing interdisciplinary curriculum in middle, junior high and high schools. Boston: Allyn and Bacon, p 3, p16, p17, p21, p24.

17 - McGuire, M., (1997), Taking a storypath into history, Educational Leadership, 54, 6, pp 70-72.

18 - Missouri State Dep. Of Elementary and Secondary Education, (1996A), Integrating curriculum within and across subjects, Jefferson City, University of Missouri, p 3, p 33.

19 - Missouri State Dep. Of Elementary and Secondary Education, (1996B), Practitioner's guide to integration: Introduction and foundations for integration. Module1, Jefferson City, University of Missouri, ED 408289, pp. 22-64.

20 - Morris, L. (1998). The effects of integrated curriculum on 9th grade at-risk students.. Chicage: Sain Xavierr University & IRI/Skylight, ED 422 419, pp. 20-51.

21 - Rakow, S. & Vasquez, J. (1998). Integrated instruction: A trio of strategies. Science and Children, March, 1998, pp 18-22.

22 - Shanahan, T., Robinson, B., Schneider, M. (1995), Integrating curriculum, The Reading Teacher, Vol. 48, No. 8, pp 718- 719.

23 - Skanker, A. (1996), Where we stand: disciplinary learning, Pioneer Press: Winnetka Talk, May 9, p 30.

24 - Vars, G. (1995), The perils of plunging in, The Core Teacher, 45, 2, p 4-6.

* * * * * *

التربية وتنمية الوعى المائى
دراسة تحليلة لدور بعض المؤسسات التربوية فى مصر



د. نادية حسن السيد *
د. صلاح السيد رمضان *

مقدمة :

يختلف العصر الذى نعيش فيه عن الأزمنة الماضية فى نوعية القضايا والمشكلات التى تواجهه ، فقد تفاقمت فيه العديد من المشكلات التى أصبحت تشكل خطرا على حياة الإنسان على ظهر الكرة الأرضية ، ومن بين هذه المشكلات مشكلة المياه التى أصبحت مشكلة الساعة والمستقبل .

وتعد التربية إحدى هذه الوسائل الفعالة التى يمكن أن تسهم فى تنمية الوعى المائى لدى الإنسان ، ولقد تزايد الشعور فى السنوات الأخيرة بالحاجة إلى قيام التربية من خلال مؤسساتها بدورها من اجل تنمية الوعى المائى للمواطنين من مختلف المستويات ، وذلك بتكوين سلوكيات مرغوب فيها للتعامل مع المياه برفق وبحكمة .

فإذا كان الفرد يكتسب الكثير من القيم والاتجاهات الأساسية فى طفولته ، ثم تنمو وتتبلور وتتأصل هذه القيم طيلة حياته وفى مراحل نموه المختلفة ، فقد اصبح من الضرورى أن تدخل قضية المياه والوعى بها ضمن أهم مسئوليات المؤسسات التربوية فى مصر ، بدءا من الأسرة ومرورا بكل من المدرسة والمؤسسات

(*) مدرسا أصول التربية بكلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق .

التعليمية بكل ما تقوم به من أنشطة صفية ولا صفية فى مراحل التعليم المختلفة ، ووسائل الأعلام بمختلف أنواعها من إذاعة وصحافة وتلفاز ، ودور العبادة من مساجد وكنائس والجمعيات والمنظمات ، كما أن للأفراد والمجتمع دورا تربويا هاما فى نشر الوعى المائى لدى المواطنين .

من هنا تصبح قضية الوعى المائى لدى المواطنين من أخطر التحديات التى تواجهها التربية فى مصر فى عالمنا المعاصر ، نظرا لأن قضية المياه والوعى بها ومشاكلها أصبحت من أكثر القضايا التى تشغل بال العالم أجمع بصفة عامة ، والعالم العربى بصفة خاصة ، لما يواجهه العالم فى السنوات الأخيرة من نقص واضح فى كميات المياه المتاحة والصالحة للاستعمال ، فضلا عما تتعرض له مصادر المياه فى العالم لأنواع مختلفة من الملوثات التى تؤثر تأثيرا كبيرا على نوعية المياه وصلاحيتها .

ومن هنا يبرز دور التربية لأن مشكلة المياه من المشكلات التى لا يمكن مواجهتها بمجرد سن القوانين والتشريعات والتنظيمات ، أو فرض العقوبات على المخالفات ، فما أسهل ذلك الأجراء لأن الأمر يتطلب إجراء أعمق من ذلك وأكثر فاعلية للتصدى لمواجهة هذه المشكلة التى تنذر بالخطر المحدق ؛ إذا لم يتم اتخاذ الإجراءات الحاسمة لمواجهتها ، فالأمر يحتاج إلى إحساس عميق من قبل المواطنين بالمسئولية الملقاة على عاتقهم تجاه هذه المشكلة ، فضلا عن الاستعداد الصادق للمشاركة الفعالة المخلصة فى حلها .

ولن يتعمق ذلك إلا إذا تم تنشئة وبناء جيل لديه من القيم والاتجاهات والسلوكيات الإيجابية والمرغوب فيها تجاه قضية المياه بأبعادها ، والذى يكفى لمواجهتها ، بحيث تغرس هذه القيم والسلوكيات فى هذا الجيل منذ نعومة أظافره ، وفى مرحلة الطفولة فتذوب بالتدريج فيه هذه القيم والسلوكيات ، ومن ثم تصبح مكونا رئيسيا فى شخصيته ، فتكون بمثابة الموجه له فى تعامله مع مشكلة المياه

لحمايتها وترشيدها ، وهذا هو دور التربية ، فالتربية هي فن بناء البشر فهى مسئوله عن تكوين شخصية الفرد عن طريق مؤسساتها المختلفة ، وما تقوم به من دور فى التنشئة الاجتماعية لأبنائها .

لذلك تتناول الدراسة الحالية مشكلة المياه فى مصر من حيث حجمها ، وأبعادها ، وأسبابها وكيف يمكن مواجهتها ، والتصدى لها من خلال تنمية الوعى المائى لدى المواطن المصرى ، والدور المنشود من التربية تجاه تشكيل هذا الوعى وصياغته داخل المؤسسات التربوية المختلفة .

ومن هنا فسوف تركز الدراسة على دور كل من الأسرة والمدرسة ودور العبادة ووسائل الأعلام بصفتهم من أهم المؤسسات التربوية التى يمكن أن تسهم بشكل واضح فى تنمية الوعى المائى لدى أبنائنا .

قضية البحث :

تتمحور قضية البحث الحالى فى ضوء ما سبق من حيثيات فى السؤال الرئيسى التالى :

كيف يمكن للتربية أن تسهم بدور فعال فى تنمية الوعى المائى لدى المواطن المضرى ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسى مجموعة من التساؤلات الفرعية التى تتضح فيما يلى :

١- ما مفهوم الوعى المائى وما أبعاده ؟

٢- ما أبعاد الأزمة المائية فى الوطن العربى ؟

٣- ما حجم المشكلة المائية فى مصر ؟ وما أبعادها ؟

٤- ما أهم التحديات التى تهدد الأمن المائى فى مصر ؟

٥- ما الدور الذى ينبغى أن تقوم به الأسرة فى تنمية الوعى المائى لدى أبنائها؟

٦- ما الدور الذى ينبغى ان تقوم به المدرسة فى تنمية الوعى المائى لدى طلابها ؟
٧- ما الدور الذى ينبغى أن تقوم به وسائل الأعلام فى تنمية الوعى المائى لدى المواطنين ؟
٨- ما الدور الذى ينبغى ان تقوم به دور العبادة فى تنمية الوعى المائى لدى المواطنين ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى :

١- تنمية الوعى المائى لدى المواطن المصرى ، لرفع مستوى الوعى العام بأهمية قطرة المياه بصفة عامة ومياه الشرب بصفة خاصة ، بما يحقق تنمية أنماط سلوك إيجابية للمحافظة على مياه الشرب .
٢- التعرف على أبعاد الأزمة المائية فى الوطن العربى ، وذلك لأن مصر جزء لا يتجزأ من هذا الوطن ، وتتأثر بما يتعرض له سلبا أو إيجابا .
٣- الوقوف على حجم المشكلة المائية فى مصر وأبعادها ، وتحديد ومناقشة أهم التحديات التى تهدد الأمن المائى المصرى للمساهمة فى مواجهتها .
٤- تزويد المواطن المصرى بمجموعة من المفهومات والمعارف والمعلومات المتعلقة بقضية المياه والوعى بها ؛ لتكوين مجموعة من القيم الاجتماعية والمشاعر القومية والاتجاهات الإيجابية تجاه قضية المياه ؛ لحمايتها من التلوث والمحافظة عليها وترشيدها وعدم التعامل معها بإسراف ، لأن هذه المياه ليست ملكا لأحد بعينه ، وإنما هى حق مشاع للجميع ، ومن ثم لا يجوز لأحد أن يتعامل معها بصورة مرفوضة .

٥- إبراز دور التربية من خلال مؤسساتها فى تنمية الوعى المائى لدى المواطن المصرى . مع وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات لتنمية هذا الدور والعمل على تفعيله .

أهمية البحث :

تتضح أهمية هذا البحث فى النقاط التالية :

١- إن هذا البحث يعالج قضية من أخطر القضايا التى تمس الأمن القومى المصرى ، وهى قضية المياه ، والتى احتلت مكانا بارزا فى تصريحات المسئولين ، وهذا ما يظهر واضحا فى الاهتمام بها فى خطابهم السياسى ، فقد أكد السيد الرئيس محمد حسنى مبارك على أهميتها فى أكثر من حديث له ، وفى أكثر مناسبة . فقد أشار مثلا فى خطاب لسيادته أمام مجلسى الشعب والشورى المنعقد يوم الأحد الموافق ١٩٩٦/١١/١٠ م إلى خطورة هذه القضية حيث قال : " نريد ان ننفق من رصيدنا المائى بحساب وعلينا أن نتعامل مع الماء فى الحقل والمصنع والبيت كمورد نفيس ، تزداد احتياجاتنا إليه مع زيادة آمالنا وطموحاتنا وارتفاع النمو السكانى المتزايد (المكتب العربى للتنشئة والهيئة د.ت ، ١) .

٢- كما تبرز أهمية البحث الراهن والحاجة إليه فى إبراز دور التربية فى مواجهة هذه القضية ، من خلال العمل على تنمية الوعى المائى لدى أبنائنا تجاه القضية المائية ، وهو جانب من جوانب التنمية البشرية الشاملة .

٣- كما يستمد البحث أهميته من أن تنمية الوعى المائى للأفراد والجماعات تعتبر الخطوة الأولى اللازمة للحصول على معلومات أكثر عمقا عن المشكلات المائية ، وتكوين الاتجاهات والسلوكيات المرغوب فيها ، واللازمة للحفاظ على المياه ، والعمل على حل مشكلاتها الحالية ومنع ظهور مشكلات مائية جديدة فى المستقبل .

منهج البحث :

يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى الذى يقوم على الوصف والتحليل ورصد الواقع والتفسير النقدى للأدبيات المتعلقة بقضية المياه ، للوقوف على أبعاد المشكلة وأسبابها وكيفية مواجهتها من خلال تنمية الوعى المائى للمواطنين مع تحليل دور التربية من خلال مؤسساتها المختلفة فى تنمية هذا الوعى .

أولا : **مفهوم الوعى المائى وأبعاده** :

يقال وعى الحديث أى حفظه وفهمه وقبله ، والوعى أى الحفظ والتقدير والفهم وسلامة الإدراك (محمد بن أبى بكر عبد القادر الرازى ،١٩٨٦ ، ٣٠٣) والوعى بمعناه المجرد يعنى إحساسا بالواقع وإدراكا له (أ.د. اوليدوف ، الوعى الاجتماعى ، ١٩٧٨، ٢٠) .

وانطلاقا من هذا المفهوم للوعى يعرف الوعى البيئى بأنه " الإدراك القائم على الشعور بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وأثارها ووسائل حلها " . (عبد المسيح سمعان عبد المسيح ، أثر المعسكرات فى تنمية الوعى البيئى ، ١٩٨٨ ، ٣٤) .

ولما كانت المياه مكونا رئيسيا من مكونات البيئة مثلها مثل الهواء والتربة .. وغيرها واشتقاقا من مفهوم الوعى البيئى فإن الوعى المائى يعنى : إدراك الفرد للمشكلة المائية كإحدى المشكلات البيئية من حيث حجمها وأسبابها وأبعادها وكيفية مواجهتها وتأثير الإنسان فيها وتأثره بها ، بل ويعنى أيضا الشعور العميق بالمسئولية تجاه مواجهة هذه المشكلة والتصدى لها ، ولن يتحقق ذلك إلا إذا اكتسب الفرد المعلومات والمفاهيم العلمية الصحيحة التى تتعلق بالمشكلة ، والتى تشكل وعيه المائى وهى :

- مفهوم ترشيد استهلاك المياه وعدم الإسراف فيها على كافة المستويات ، سواء فى المنزل أو المصنع أو الحقل .. إلخ .

- مفهوم المحافظة على المياه من التلوث (محمد خميس الزوكة ، البيئة ومحاور تدهورها وآثارها على صحة الإنسان ، ١٩٩٩ ، ٤٠٣ ، ٤٠٤). POLLUTION .

وهذان هما البعدان الرئيسيان للوعى المائى ، وتنمية الوعى بهذين البعدين يحقق فى النهاية مبدأ الحفاظ على المياه الذى يعنى تقليل الفاقد من المياه الناتج عن أشكال الإهدار المختلفة خاصة الناتج عن العادات السلوكية السيئة ، ويعد الحفاظ على المياه عن طريق تخفيض نسبة الفاقد من أهم وأسهل الطرق لتدبير الاحتياجات من المياه ، وهو من أهم الوسائل لتحقيق التوازن ين الموارد المحدودة من المياه والاحتياجات الفعلية " (هالة أحمد الجبيلى مصطفى أحمد ، وحدة تدريبية مقترحة فى العلوم بالمرحلة الإعدادية لتنمية الاتجاهات نحو الحفاظ على المياه وترشيد استهلاكها ، ٢٠٠٠ ، ١١٨) . فمشكلة الإسراف فى استهلاك المياه ، وكذلك مشكلة تلوث المياه هما فى المقام الأول مشاكل سلوكيات ناتجة عن بعض السلوكيات الخاطئة التى يمارسها الإنسان أثناء تعامله مع المياه ، والتى تدل على الإهمال وعدم الوعى بهذه المشكلة ، وينتج عنها كميات هائلة من المياه المهدرة .

من هنا فإن علاج هذه المشكلات يكمن فى تنمية وعى مائى مناسب لدى جميع أبناء المجتمع بحيث تتضافر كل المؤسسات التربوية فى تكوين هذا الوعى لدى المواطن ، وذلك من خلال غرس القيم والاتجاهات الإيجابية لديه نحو المياه ، وتدعيم المهارات ، والسلوكيات السليمة إزاء التعامل مع المياه مع إكسابه الكثير من المعلومات والمعارف المناسبة بصورة وظيفية عن المياه ومصدرها ، واستخدامها وقيمتها فى الحياة اليومية ، وأسباب تلوثها ، وكيفية المحافظة عليها بصفتها ثروة غالية يتوقف عليها مستقبل الأمن القومى للبلاد فى الحاضر والمستقبل ، وهذه هى وظيفة التربية بمؤسساتها المختلفة .

فإذا ما تكون هذا الوعى المائى لدى المواطن المصـــرى ببعديــه ، ترشـــيد استهلاك المياه والمحافظة عليها من التلوث مما يحقق فى النهاية أقصى حـــد مـــن الاستفادة من مواردنا المائية ، فسوف نضمن وجود مواطـــن صـــالح واع بقضايـــا مجتمعه ومشكلاته يلتزم بما يلى (المكتب العربى للشباب والبيئة، ١٩٩٦، ٦) :

- عدم استخدام المياه النقية فى غير ما خصصت لـــه وعـــدم الإســـراف فـــى استخدامها .
- سرعة إصلاح التركيبات والأجهزة الصحية وصيانتها لوقف تسرب المياه .
- الاستثمار فى شراء التركيبات الصحية عالية الجودة للحفاظ على المياه .
- الاستثمار فى التركيبات والأدوات والأساليب الحافظة للمياه والموفـــرة لـــها داخل وخارج المبانى .

كل هذه الإجراءات من شأنها أن تؤدى إلى ترشيد الميـــاه وعـــدم الإســـراف فيها. فضلاً عن اتباعه لكافة السلوكيات للمحافظة على المياه مـــن التلـــوث بشـــتى صوره وهذا هو غاية الوعى المائى وهدفه .

ثانيا : **أبعاد الأزمة المائية فى الوطن العربى** :

يجدر بنا قبل الحديث عن أبعاد المشكلة المائية فى مصر وحجمـــها أن نقـــف على ملامح هذه الأزمة فى الوطن العربى، بوصف مصر تقع فـــى قلـــب العـــالم العربى وما يصيبه من مشاكل وأزمات لابد وأنها تتحمل تبعاتها لا محالة .

فالأزمة المائية أزمة عالمية بالرغم من اتساع مساحة المسطحات المائية علـــى سطح الكرة الأرضية حيث تعرف الأرض بالكوكب المـــائى، نظـــراً لأن معظـــم مساحتها عبارة عن مسطحات مائية. فالبحار والمحيطات تغطى حوالى ٧١% مـــن سطح الأرض ويقدر ما بها من مياه بحوالى ١٣٧٠ مليون كيلو متر مكعب .

إلا أن كمية المياه العذبة على سطح الأرض تقدر بحوالي ٣% فقط من جملة مياه العالم ، منها ٦ر٧٧ % موجودة في هيئة جليد في القطبين ، ٢١,٨% في المياه الجوفية والباقي وقدره ٦% حوالي (٩٠٠٠ كيلو متر مكعب) يغطي نشاط سكان الكرة الأرضية البالغ عددهم ٦ مليارات نسمة من ري وزراعة وصناعة وشرب (محمود أبو زيد ، ١٩٩٨، ٥) ، وهذه هي الأزمة المائية بكل أبعادها .

فالمياه العذبة على سطح الكرة الأرضية نادرة بصفة عامة بالقياس بالطلب عليها . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى تتجسد ملامح الأزمة المائية في التفاوت الكبير في توزيع المياه على سطح المعمورة ؛ فالمطر لا يسقط بالتساوي على أنحاء الأرض . " فبعض المناطق تكون جافة جداً على الدوام بينما يكون بعضها الآخر مطيراً جداً . ويمكن أن تنتاب نوبة من الجفاف وبشكل مفاجئ منطقة ما ، هي في العادة ذات أمطار كافية ، كما يمكن أن يجتاح الفيضان منطقة أخرى بعد هطول الأمطار غزيرة عليها " (الموسوعة العربية العالمية، ١٩٩٦، ٨) .. وهكذا تتفاوت كمية المياه الساقطة على سطح الأرض من بلد لآخر ، ومن منطقة لأخرى . ونظراً لامتداد المنطقة العربية في الجزء الأكثر جفافاً من العالم – حيث يقل هطول المطر – فإن الموارد المائية المتجددة في المنطقة العربية تعتبر محدودة بل ونادرة نسبياً (محمود أبو زيد ، ١٩٩٨، ٥) . وبذلك تمثل ندرة المياه الساقطة على منطقة الوطن العربي بصفة عامة بعداً من أبعاد الأزمة المائية في الوطن العربي .

ومما يزيد من تفاقم مشكلة ندرة المياه في الوطن العربي، النمو المتزايد في سكانه بصورة كبيرة تلتهم كميات المياه المتوافرة نظرا لزيادة الطلب على المياه " فإذا ما استمر نمو سكان الوطن العربي على وضعه الحالي ؛ فسوف يصل عددهم في عام ٢٠٣٠ إلى ما يقرب من ٧٠٣٥ مليون نسمة بعد أن كان في عام

٢٠٠٠ م ما يقرب من ٣٠٠ مليون نسمة وهى زيادة كبيرة جدا كما هو واضح " (عبد الله الدروبى ، ١٩٩٥، ٣٥) .

وبذلك فان احتياجاتنا من الماء – وخصوصا الماء العذب – ستكون فى زيادة مستمرة ؛ نظرا لندرة الموارد المائية العذبة أمام الزيادة السكانية ، فالبرغم من الزيادة المستمرة فى عدد السكان فان كميات المياه الموجودة على ظهر الأرض فى هذه الأيام هى نفس الموجودة فى السابق وهى نفسها التى ستظل وتبقى فى المستقبل ، مما يعنى الإقبال على زيادة استهلاك المياه بصورة حادة فى العالم عامة ، والوطن العربى خاصة .

فإذا استمر معدل استهلاك المياه بنفس المعدلات الحالية فإن الاحتياجات المستقبلية للمياه فى الوطن العربى سوف تزداد من ٤٨٧ مليار متر مكعب فى سنة ٢٠٠٠ م إلى نحو ٨٢١ مليار متر مكعب فى سنة ٢٠٣٠ م (عبد الله الدروبى ١٩٩٥، ٣٥) . مما يعنى أن الوطن العربى سيواجه شحا وعجزا مائيا يقدر بحوالى ٢٨٢ مليار متر مكعب مع حلول عام ٢٠٣٠ (شحاته أحمد عبد الفتاح، بدون تاريخ ، ١٧) ، وذلك بسبب الزيادة السكانية التى لا تتوقف ، مما يزيد من احتمالات تفاقم الأزمة المائية ، وزيادة ندرة المياه فى الوطن العربى .

كما يستدل على هذه الأزمة المائية أيضا من خلال تناقص نصيب الفرد من الموارد المائية فى مختلف أقطار الوطن العربى ، حيث ينخفض فى بعض الأقطار إلى أقل من ٢٠٠ متر مكعب سنويا فى حين أن الحد الأدنى المقبول لمتوسط نصيب الفرد من الموارد المائية قد حدده برنامج الأمم المتحدة للبيئة بـ ١٠٠٠ متر مكعب سنويا (سامر مخيمر ، خالد حجازى ، ١٩٩٦، ٤٤) .

مما سبق يتضح أن ندرة المياه فى الوطن العربى فى مقابل الزيادة السكانية المستمرة يمثلان بعدين واضحين للأزمة المائية العربية .

وثمة بعد ثالث للأزمة المائية فى الوطن العربى وهو تدنى جودة ونوعية المياه فى المنطقة بسبب ما تتعرض له من أنواع كثيرة من الملوثات مما يقلل من كفاية وجودة كمية المياه النادرة المتاحة للوطن العربى .. إذ يترتب على تلوث المياه كثير من الأمراض الخطيرة التى قد تفتك بحياة الإنسان ؛ فضلا عن إلحاق الأذى والضرر بالكائنات البحرية والنباتات التى تتعرض لهذه المياه الملوثة ، مما يضر بالحياة بصفة عامة .

وإضافة إلى هذه التحديات التى يواجهها العالم العربى فى سبيل تامين شربة الماء للمواطنين فقد كان عليه أن يواجه تحديا آخر وبعدا جديدا وخطيرا للأزمة المائية العربية ، يتمثل فى وجود إسرائيل فى المنطقة العربية وقدوم الملايين من المهاجرين اليهود إلى فلسطين ليشاركوا أهلها فى مائها وأرضها ، مما أدى إلى الاختلال بمعادلة التوازن بين الموارد والسكان (عبد الله الدروبى ، ١٩٩٥، ٣٠).

ولم يقتصر خطر إسرائيل على فلسطين فقط ، بل سيطرت على مياه الأردن وعلى مياه نهر الليطانى بلبنان ، وربما كان هذا هو السبب فى غزو إسرائيل للبنان عام ١٩٨٢ م ، كما نجدها جاهدة ومنذ عشرات السنين للسيطرة على حصة من مياه نهر النيل فى مصر حيث كان هذا الامل يراودها منذ عام ١٩٠٣ م ، وذلك عندما تقدم الزعيم الصهيونى هير تزل بمشروع اتفاقية مع الحكومة المصرية ينص على منح الصهاينة امتياز التوطن فى سيناء وتحويل مياه النيل لرى صحراء النقب من خلال سحبها للمياه بأنفاق تمر تحت قناة السويس (كامل زهيرى ، ١٩٩٨، ٢٨) .

ولكن هذا المشروع الصهيونى قد فشل على أنً الأمل قد تجدد مرة أخرى أمام إسرائيل لتحقيق هذا الهدف بالمبادرة المصرية التى صرح فيها الرئيس المصرى السابق محمد أنور السادات فى ١٩٧٩/١٢/١٦ م باعتزامه على مد مياه النيل إلى القدس والنقب كجزء من مبادرة السلام التى قام بها ، وما تلا ذلك من

رسائل متبادلة بين الرئيس السادات ومناحم بيجين رئيس وزراء إسرائيل آنذاك فى أغسطس ١٩٨٠م والتى تؤكد على التصريحات السابقة (سامر مخيمر ، خالد حجازى ، ١٩٩٦، ١٠٤) .

ولكن الطريق لم تكن معبدة أمام هذا الحلم الإسرائيلى ، بل كان هناك بعض العقبات الكؤود ، والتى تمثلت فى أن جميع صحف المعارضة آنذاك قد أعلنت رفضها لهذا التصريح ، كما قام جميع المواطنين المصريين الغيورين على بلادهم رافضين هذا التصريح وتحقيق هذا الحلم الإسرائيلى ، وأيضا شهدت مصر وقتها حملة صحفية غاضبة مستنكرة هذا الخطر الداهم على بلادهم ورافضة له فى نفس الوقت (كامل زهيرى ، ١٩٩٨، ٢٨) .

ولا يقف الخطر الإسرائيلى على السيطرة فقط على المياه العربية ، بل تمتد أيديها الخفية وتحرض الأقطار غير العربية التى تنبع منها الأنهار الكبرى الرئيسية فى الوطن العربى نحو ضرورة استغلال موارد هذه الأنهار استغلالا يضر بمصالح الدول العربية .

وهذا يقودنا إلى سبب وبعد آخر من أبعاد الأزمة المائية فى المنطقة العربية، وهو أن القسم الأكبر والرئيسى من مواردها المائية النهرية ينبع أصلا من خارج حدودها ؛ فنهر النيل ينبع من هضبة البحيرات ومرتفعات أثيوبيا ، كما ينبع نهر الفرات من تركيا ، كما أن لنهر دجلة منابع بجبال زاجروس بإيران ويمر النهر فى أثناء جريانه بين دول المنبع ودول المصب بالعديد من الدول المتشاطئة ، والتى تشكل فى مجموعها ما يعرف بدول الحوض او دول الجوار الجغرافى ، ولكل دولة من هذه الدول حق الانتفاع بمياه النهر بموجب حصة منصوص عليها فى الاتفاقيات الدولية التى تنظم استخدام مياه الأنهار الدولية ، مثل اتفاقية هلسنكى التى وضعت مجموعة من القواعد العامة التى تنظم العلاقات المائية بين دول الحوض .

ومع ذلك ، وبالرغم من وجود هذه الاتفاقيات ، فإنه قد تنشأ الكثير من النزاعات بين الدول التى تمر بها نفس الأنهار من ناحية ، وبين دول المنبع ودول المصب من ناحية أخرى ، " وبذلك تمثل هذه النزاعات بؤراً للتوتر والضغوط المختلفة ، وتخلق للأقطار العربية صعوبات فى التخطيط لإنشاء مشاريع تنموية داخلية دون الحصول على موافقة مسبقة من جميع الدول المتشاطئة " (عبد الله الدروبى ، ١٩٩٥، ٣٦) .

لذلك نجد أنه مع دخول القرن الواحد والعشرين سيصبح النزاع بين الدول لا لأسباب سياسية واقتصادية كما تعودنا ، بل يصبح السبب الرئيسى فيه السيطرة على الثروات المائية فى انحاء كثيرة من هذه الدول ، وبذلك ستصبح المياه بؤرا للصراع وأسبابا للتوتر ، وخاصة فى المنطقة العربية وستصبح من أهم العقبات التى تمس الأمن القومى العربى ، وسببا رئيسيا لاندلاع الحرب القادمة فى المنطقة . وهذا ما نستدل عليه من خلال تصريحات بعض الساسة ، حيث عبر الدكتور بطرس غالى عن ذلك بقوله : " إن الحرب القادمة فى منطقة الشرق الأوسط سوف تكون حرب المياه وليست حرب السياسة ، وما عبرت عنه جولدا مائير بقولها : " إذا لم يكن الناس فى منطقة الشرق الأوسط عاقلين لمناقشة حل لمشكلة أمن المياه ؛ فإن الحرب لن يمكن تجنبها " (أحمد عبد الوهاب عبد الجواد، ١٩٩٥، ٥٠) .

وهذا يستلزم ضرورة التخطيط لمواجهة هذه الأزمة فى جميع الأقطار العربية بما فيها مصر ، الأمر الذى يستلزم ضرورة الوقوف على أبعاد هذه الأزمة فى مصر وكيفية التخطيط لها لمواجهتها بدءا بتنمية وعى أبنائها بقضايا المياه .

ثالثا : الوضع المائى المصرى (الأزمة المائية .. حجمها وأبعادها) :

وإذا انتقلنا إلى الوضع المائى فى مصر – موضوع البحث الحالى – فسوف نجد أن قضية المياه فى مصر ، تحتل مسرح الأحداث فى البلاد فى هذه الأيام .

وليس أدل على ذلك من تخصيص الصحافة المصرية صفحات كاملة فى جرائدها الرسمية لمناقشة أبعاد هذه القضية ، واشتراك جميع المسئولين والمتخصصين فى مناقشتها ، محاولين وضع الحلول لمشاكلها ولتأمين شربة الماء للمواطنين جميعا .

وهذا ما أكد عليه الرئيس محمد حسنى مبارك خلال اجتماع اللجنة الوزارية للرى والموارد المائية ، حيث أشار إلى أهمية المياه قائلا : " إن قطرة المياه أغلى من البترول لأنها ثروة مصر الحقيقية فى الماضى والحاضر والمستقبل " (عبد الملك عودة ، ٢٠٠٠، ١٠) .

وخلال هذا الاجتماع عرض وزير الموارد المائية والرى المحاور الرئيسية للسياسة المائية المصرية حتى عام ٢٠١٧ م فى ثلاث محاور رئيسية وهى :

١- تعظيم الاستفادة من الموارد المتاحة وذلك بترشيد الاستهلاك فى المياه .

٢- الحفاظ على نوعية المياه وذلك بحمايتها من التلوث .

٣- تنمية الموارد المائية بالتعاون مع دول حوض النيل .

وقبل مناقشة كيفية تحقيق هذه المحاور للحفاظ على الأمن المائى المصرى يجب التعرف على الوضع المائى المصرى من حيث الموارد المائية المتاحة وأهم التحديات التى تهدد الامن المائى فى البلاد ، وذلك للوقوف على أبعاد الأزمة المائية ، ثم العمل على تنمية وعى المواطنين بها للمساهمة فى حلها ، وهذا هو الدور المتوقع من التربية القيام به من خلال مؤسساتها المختلفة .

وسوف يناقش ذلك بالتفصيل ما يلى :

*** موارد المياه العذبة فى مصر :**

تتكون مصادر المياه العذبة فى مصر من المصادر التالية :

١- **مياه الأمطار** : وهى تعد من المصادر التقليدية للمياه العذبة فى مصر ولكنها ليست المصدر الرئيسى للمياه أى لا تعتمد مصر اعتمادا رئيسيا على

الأمطار للحصول على حاجتها من المياه العذبة ؛ نظرا لندرتها فى مصر ، حيث تبلغ كمية الأمطار الساقطة على المنطقة الوسطى بالوطن العربى ، والتى تشمل مصر والسودان وجيبوتى والصومال حوالى ١٣٠٤ مليار متر مكعب .. أى نسبة ٥٩,٢% من كمية الأمطار الساقطة على الوطن العربى سنويا يهطل معظمها على السودان وأقلها فى مصر ، حيث تستقبل مصر وحدها ١,٤ مليار متر مكعب من الأمطار على الساحل الشمالى بأكمله فى الدلتا وغرب وشرق الدلتا وشمال سيناء (على نويجى، ١٩٩٧، ٥) . هذا عن أمطار الساحل الشمالى بمفرده ، أما عن مجموع الأمطار الساقطة على ساحل مصر بأكمله تبلغ حوالى ١٥ مليار متر مكعب (محمود أبو زيد ، ١٩٩٨، ٥) .

٢- **المياه الجوفية :** وإلى جانب مياه الأمطار هناك المياه الجوفية والتى تنتشر أحواضها فى مصر كثيرا بسبب اتساع مساحة الصحراء ، حيث أن ما يقرب من ٩٧ % من مساحة مصر تمثل مناطق صحراوية تعتمد أساسا على أحواض المياه الجوفية ، ومن هذه الأحواض حوض دلتا النيل الذى يتغذى أساسا على التسرب من النيل والترع المنتشرة فى الأراضى المجاورة له ، كما تحوى المنطقة الغربية التى تشغل حوالى ثلثى مساحة مصر العديد والكثير من الأحواض الجوفية غير المتجددة ، وكذلك فى منطقة سيناء ، حيث تحوى أيضا عددا من الأحواض الجوفية المحدودة . وبذلك يبلغ رصيد مصر من المياه الجوفية حوالى ٥ مليارات متر مكعب سنويا يستغل منها ٢,٣ مليارات متر مكعب فقط (يسرى دعبس ، ١٩٩٥، ٩٠، ٩١) .

٣ - **نهر النيل (شريان الحياة فى مصر) :** يعتبر نهر النيل فى مصر هو المصدر الرئيسى للمياه العذبة بلا منازع ، حيث تعتمد مصر اعتمادا كليا فى الحصول على احتياجاتها من المياه العذبة ، سواء للشرب أو الزراعة أو الصناعة

أو غير ذلك من مجالات الحياة المختلفة على هذا النهر الخالد ، وهو يكاد يشكل ما بين ٨٦% الى ٩٩% من مصادر المياه العذبة فى مصر (عبد الله مرسى العكالى، ١٩٩٧، ١٦١) .

وتبلغ حصة مصر المقررة من مياه النيل ٥٥,٥ مليار متر مكعب فى السنة وقد تم تحديد هذه الحصة وفقا للاتفاقيات المبرمة بين حكومتى مصر والسودان والتى وقعت فى ٨ نوفمبر ١٩٥٩م (رشدى سعيد ، بدون تاريخ ، ٢٧٨، ٢٧٩). وما زالت هذه الاتفاقية معمول بها حتى الآن .

فكمية المياه التى كانت تحصل عليها مصر عام ١٩٥٩م هى نفس الكمية التى ما زالت تحصل عليها عام ٢٠٠٠م وكان من المتوقع أن تزداد هذه الكمية بعد تنفيذ مشروع قناة جونجلى ، التى كانت مصر قد اتفقت مع السودان على تنفيذه عام ١٩٧٤م . وقد بدء بالفعل فى تنفيذ المشروع فى يونيو ١٩٧٠م ، ولكن العمل بهذا المشروع قد توقف سنة ١٩٨٤م بسبب حركة التمرد التى اشتعلت في جنوب السودان منذ ذلك التاريخ (رشدى سعيد ، بدون تاريخ ، ٢٤٠، ٢٤١) .

وكان قد تم الاتفاق على تقسيم المياه التى ستنقلها هذه القناة مناصفة بين مصر والسودان ، لأن تكاليف شقها كانت بالتساوى بين البلدين ، حيث كان نصيب كل من البلدين سيصل إلى ١,٩ مليار متر مكعب لكل منهما في المرحلة الأولى ، وتزداد هذه الكمية إلى ٣,٥ مليار متر مكعب لكل منهما فى حالة إتمام المرحلة الثانية للمشروع . ولكن توقف العمل بهذا المشروع قد فوت علي مصر فرصة عظيمة لزيادة مواردها المائية ، وبذلك ظلت كمية المياه العذبة التى تحصل عليها مصر من نهر النيل ثابتة بالرغم من زيادة الطلب عليها باستمرار نتيجة للنمو السكانى فى مصر بدرجة عالية ، حيث يتزايد بمعدل ١,٣ مليون نسمة . وقد وصل عدد سكان مصر في مطلع القرن الحادى والعشرين إلي حوالى ٦٥ مليون نسمة ؛ فيترتب على هذه الزيادة السكانية أن يقل نصيب الفرد المصرى من المياه

العذبة بالتدريج ، حيث يصل إلي حوالى ٩٠٠متر مكعب لكافة أغراض الحياة سنوياً وهو متوسط ينخفض عن المعدل المتعارف عليه عالميا وهو ١٠٠٠متر مكعب للفرد . ومن المتوقع أن ينخفض هذا المتوسط لأقل من ٥٠ % بحلول عام ٢٠٣٠م (محمود أبو زيد ، ١٩٩٨ ، ١١٢) .

كما أن الزيادة في عدد السكان تتطلب زيادة في الأراضي المزروعة ، وزيادة في كمية ونوعية الإنتاج ، وهذه الزيادة بحاجة إلى زيادة في كمية المياه العذبة للرى ، وللاستخدام الآدمى .

وهكذا فإن مشكلة تزايد السكان في مصر تعتبر من أخطر المشكلات التي تهدد مواردنا المائية بالتقلص والندرة والشح المائى .

*** أهم التحديات التى تهدد الأمن المائى فى مصر:**

ذكرنا سابقاً أن الزيادة السكانية تمثل تحدياً خطيرا على الأمن المائى المصرى ، بالرغم من أنه ليست التحدى الوحيد لأمننا المائى ، بل هناك تحديات أخطر من ذلك تهدد الأمن المائى فى مصر ، ومن ثم الأمن القومى للبلاد ، لأن الأمن المائى فى مصر جزء لا يتجزأ من الأمن القومى للبلاد ، إن لم يكن أهم جزء وأكثر الأجزاء حساسية بالنسبة لهذا الأمن القومى .

ولعل من أهم هذه التحديات ما يلى :

أولا : التحديد الأثيوبى لحصة مصر في مياه نهر النيل :

تحصل مصر على ٩٧,٥% من المياه العذبة من نهر النيل من خارج أراضيها ، وبالتحديد من هضبة أثيوبيا ، وهضبة البحيرات الاستوائية ، وتمر المياه قبل دخولها إلى الحدود المصرية إلى السودان . ولم يكن هناك عبر التاريخ خلاف حول حق مصر فيما تحصل عليه من مياه من نهر النيل .

غير أنه بعد إعلان استقلال دول حوض وادى النيل بدأت هذه الـدول في المطالبة بحصتها من مياه النيل ، والمطالبة بتأكيد سيادتها علي مصادر ثراوتها الطبيعية وكذلك المطالبة بحقها في بناء خططها المستقبلية في التنمية، وهو حق مشروع لهذه الدول إلا أنه أصبح يشكل بؤرة توتر تهدد مصالح مصر المائية لأن مشروعية هذا الحق أعطى لدول المنبع ، وهى أثيوبيا فرصة لإقامة مشروعات عند منابع نهر النيل فأنشأت السدود علي روافد نهر النيل مما هدد بالتقليل من حصة مصر والسودان من مياه نهر النيل .

علي أن بداية القلق الأثيوبي علي مياه النيل في مصر بدأ منذ عام ١٩٥٠م عندما تحالفت أمريكا مع أثيوبيا ضد مصر حيث خططت أمريكا لإقامة مشاريع للري وإنتاج الطاقة لصالح أثيوبية ، وذلك في حوض نهر النيل الأزرق بهدف زراعة واستصلاح ٤٠٠ألف هكتار من الأراضي الواقعة على الحدود السودانية الأثيوبية. ومما لا شك فيه أن مشروعا مثل هذا – إن تحقق – كان سيحرم مصر والسودان من ٥ بليون متر مكعب من الماء .(عبد الله مرسى العقالى ، ١٩٩٧، ١٣٥) .

كما يتمثل التهديد الأثيوبى أيضا في رفض أثيوبيا الاعتراف باتفاقية ١٩٥٠م المحددة لنصيب مصر من مياه النيل واعتبارها باطلة وكأنها لم تكن، وفى هذا تهديد لحصة مصر النيلية. وقد سبق في سبتمبر ١٩٥٧م ذلك أن أصدرت الحكومة الأثيوبية مذكرة رسمية أكدت فيها على حقها باتخاذ كافة التدابير اللازمة فيما يتعلق بمصادر مياهها خاصة تلك التى لها أهمية لرفاهيتها بغض النظر عن تأثير ذلك علي نصيب دول حوض النيل بما فيه مصر في مياه النيل. واستمرت السياسة الأثيوبية على هذا النحو ففى مايو ١٩٧٨م أصدرت الحكومة الأثيوبية تصريحا تقرر فيه ملكيتها وسيادتها المطلقه على الموارد المائية الموجودة فى أرضيها حيث جاء فى التصريح " ما من أحد عاقل يمكن أن يشك في حق

أثيوبية الذى لا ينازع فى الاستفادة من مواردها الطبيعيــه لمصلحــة جمــاهيرهت المناضلة (صلاح عبد البديع شلبى ، ١٩٩٩ ، ٣٤) .

ومما زاد من خطورة هذا التهديد الأثيوبى الإسرائيلى ومحاولته لتهديد الأمــن المائى المصرى بتشجيع إسرائيل لأثيوبيا على بناء السدود عند منابع النيل ، وذلــك بموجب الاتفاق الأثيوبي الإسرائيلي بعد إعادة العلاقات الدبلوماسية عــام ١٩٩٠م . ومضمون هذا الاتفاق هو أن تقدم إسرائيل لأثيوبيا مساعدات لبنــاء سلسـلة مــن السدود علي النيل الأزرق وروافده، مقابل موافقة أثيوبيــا علــي الســماح لليــهود الفلاشا بالهجرة إلي إسرائيل . (صلاح عبد البديع شلبى،١٩٩٩،٣٤) .

وهكذا فقد أصبحت أثيوبيا تشكل خطرا حقيقيا على موارد مصــر المائيــة وخصوصا وأن المياه الواردة إلي مصر من أثيوبيا تشكل ٨٥% من إجمالي حصــة مصر من نهر النيل ، ومن ثم فإن أثيوبيا هى المتحكمة العظمي في نصيب مصــر من المياه، وهذا ما يضع أثيوبيا علي رأس قائمــة أوليــات السياســة الخارجيــة المصرية.

ثانيا : الأطماع الإسرائيلية في المياه المصرية :

ترجع الأطماع الإسرائيلية في المياه المصرية إلي عام ١٩٠٣م كمــا ســبق توضيح ذلك من قبل عندما تقدم هيرتزل بمشروعه الذى يطلب فيه تحويــل جــزء من نهر النيل إلي صحراء النقب في إســرائيل ، وكــانت حجــة أصحــاب هــذا المشروع أن هناك فائضا من مياه نهر النيل يفيض عن حاجة مصر ويصب ســنويا أثناء فصل الشتاء في البحر المتوسط دون اســتخدامه فــي الزراعــة ، ودون أن تخزنه مصر للاستفادة منه، حيث لم يكن لدى مصر آنذاك أي خزانات على نــهر النيل لتخزين ما يفيض عن حاجتها من المياه. لذلك فكر أصحاب هذا المشروع فـي نقل هذا الفائض من مياه نهر النيل إلي سيناء عبر ترعة الإسماعيلية وقناة السـويس وذلك لتوطين اليهود في شبه جزيرة سيناء ، حيث كانت الحركة الصهيونية تفكــر

في اتخاذها وطنا قوميا لليهود. ووقد تم تحطيم هذا المشروع ولم يتم لإسرائيل تحقيق طموحها في السيطرة على جزء من المياه المصرية لتعمير صحراء النقب الذى يشكل حلم إسرائيل ، وكان طمع إسرائيل منصب على السيطرة على نهر النيل الأغزر والأكثر تدفقا والأضمن استمرارا على مدى التاريخ. لذلك وفى هذا الإطار فقد قامت إسرائيل بمحاولات متعددة كشفت عن مخططاتها الإجرامية إزاء نهر النيل وكانت كل هذه المحاولات تحت شعار مقايضة المياه بالسلام. ومن هذه المحاولات : (عبد الله مرسى العقالي،١٩٩٧،١٦٩) .

- ما أبدته في منتصف السبعينيات من رغبة في الحصول على ١٠% من إيراد نهر النيل هو ما يمثل ٨ مليارات متر مكعب لحل مشكلة المياه في إسرائيل.
- ما اقترحه مهندس مياه إسرائيلي هو" وبعض خبراء المياه الإسرائيليين بأن تمد مصر قطاع غزة بما يعادل ١٠٠مليون متر مكعب سنويا وهي نسبة تعادل ٠,٢% من استهلاك مصر من المياه.
- ما اقترحه رئيس جامعة تل أبيب– سابقا – وهو" حاييم بن شاهار" بأن تسعى إسرائيل إلي إقناع مصر بضرورة منحها حصة من مياه النيل لا تتجاوز نسبة ١% تنقل بواسطة أنابيب بهدف استخدامها في مشاريع التنمية الزراعية داخل قطاع غزة وخارجها.
- اقتراح بعض المهندسين الإسرائيليين إقامة مشروع ضخم لجلب مياه النيل إلي النقب الشمالي عن طريق توسيع ترعة الإسماعيلية ونقل المياه عن طريق أنابيب تحت قناة السويس ، ثم صحارة مبطنة بالخرسانة المسلحة تسير نحو العريش بمحاذاة طريق غزة حتى خان يونس ، حيث يمتد أحد الفروع إلي غزة والآخر إلي النقب الشمالي ، وبذلك يضمن المشروع في حالة تنفيذه ري النقب وجزء من سيناء، ولكن كل هذه المحاولات لم ينفذ منها شيء . ولما فشلت إسرائيل في تنفيذ هذه المشروعات بالتراضي مع

مصر فقد لجأت إلي محاولة ذلك بالإجبار والضغط عليها بالتحالف مع الدول المتحكمة في منابع نهر النيل وخصوصا أثيوبيا، وقد سبق توضيح ذلك من قبل .

وهكذا حاولت إسرائيل بشتى الطرق تحقيق حلمها التاريخى بجر مياه النيل عبر صحراء سيناء النقب لتعمير صحاريها ولكنها فشلت في كل محاولاتها، إلا أن هذا الفشل لا ينفى خطر الوجود الإسرائيلي وتهديده للأمن المائي المصري. فأطماع إسرائيل لا تتوقف على المياه المصرية في نهر النيل فقط، بل اتجهت بأطماعها إلي المياه الجوفية المصرية، فنجدها في عام ١٩٩٠م قد قامت بدراسة عن طريق الأقمار الصناعية بالاستشعار عن بعد لتقدير كمية المياه الجوفية المخزونة في صحراء سيناء المصرية ، وما يمكن سحبه منها والطرق المثلي لذلك لاستغلالها في الزراعة. وقدرت المياه المسحوبة في ذلك الوقت بحوالي ٣٠مليون متر مكعب من المياه (عبد الله مرسى العقالي،١٩٩٧،١٧٠) .

وبذلك تمثل إسرائيل خطرا داهما لا على المياه المصرية وحدها، بل وعلى المياه العربية كلها لذلك فقد يتنبأ الكثير بأن المياه ستكون سببا لاندلاع الحروب بين العرب وأعدائهم الإسرائيليين مستقبلا إذا لم توضع الحلول المناسبة لقضايا المياه في المنطقة العربية .

ثالثا : سوء إدارة الموارد المائية داخليا :

فإذا كان الخطران الأثيوبى والإسرائيلى يمثلان تحديات خارجية تهدد الأمن المائي المصرى فثمة تحديات أخري داخلية تشكل أبعادا لأزمة المياه المصرية، تتمثل في سوء استثمار هذه المادة الحيوية الهامة ، وعدم ترشيد استهلاكها وسوء تنمية مواردها سواء في الميدان الزراعي أو الميدان الصناعي أو علي مستوى الاستهلاك الفردى ويتمثل ذلك واضحا فيما يلى :

- ارتفاع كمية الفاقد من المياه العذبة فى مصر أو ما يعرف بالهدر المائى :

فهناك كميات كبيرة من المياه المصرية تضيع هباء بدون الاستفادة منها لأسباب متعددة منها :

١- الفقد بواسطة البخر من المجاري المائية والخزانات :

حيث يتمثل هذا فيما يتعرض له نهر النيل لفقد كميات كبيرة من المياه بسبب البخر تبلغ هذه الكمية حوالي ١٢بليون متر مكعب سنويا (سامر مخيمر، خالد حجازى ، ١٩٩٦، ١٤٧) .

وذلك بعد خروجه من منابعه حيث يمر وهو في طريقه إلي الشمال ليصل إلي البحر المتوسط في مصر ، بمناطق جنوب السودان، وهى مناطق شديدة الحرارة لقربها من خط الاستواء. وفى هذه المناطق يتحول النهر إلي مسطح مائي واسع الانتشار فتتبخر منه هذه الكميات الهائلة من المياه بسبب الحرارة الشديدة في هذه المناطق، الأمر الذي دفع السلطات المصرية إلي التعاون مع السودان في حفر قناة جونجلي " لاختصار الطريق المتعرج لمجري النيل في تلك المنطقة ، والذي يضيع فيه جزء كبير من مياه النيل بالتبخر، والتسرب، والجريان المبعثر، حيث صممت هذه القناة بشكل مغلق (محمود فيصل الرفاعى ،١٩٨٩، ٢٢) بهدف تقليل الفاقد من المياه الضائعة بسبب البخر. كما أن الكمية المتبخرة من بحيرة ناصر (السد العالي) سنويا تبلغ ١٠مليارات متر مكعب (سامر مخيمر، خالد حجازى ، ١٩٩٦،١٤٨) .وبذلك فإن كمية كبيرة من المياه المصرية تفقد بسبب البخر ، وإن كان ممن الممكن تفادي هذه الكميات بإقامة السدود والقنوات المغطاة عند مداخل البحيرات مثل بحيرة ناصر لتوقف بذلك عملية البخر، ولكن مثل هذه المشاريع تحتاج إلي كثير من الدراسات والبحوث لتنفيذها .

٢- الفقد بسبب سوء نظام الري في مصر :

فنظام الري في مصر يتسبب في فقد كميات كبيرة من المياه المصرية وذلك للأسباب التالية :

- يعتمد نظام الري في مصر علي نقل التدفقات المائية من مصادرها إلي الحقول الزراعية عبر قنوات ترابية مكشوفة، مما يترتب عليه فقد كميات كبيرة من هذه المياه بالبخر وبالتسرب فيترتب علي ذلك ضررين : أولهما فقدان كميات كبيرة من المياه، وثانيهما ارتفاع مناسيب المياه في التربة مما يؤدي إلي تملحها ومن ثم قلة خصوبتها .
- وللتغلب علي هذه المشكلة ينبغي استخدام مواسير مطمورة تعبر فيها المياه، وبذلك نضمن الحفاظ علي المياه من الضياع بتغطية المياه فلا تتبخر منها كميات كبيرة، فضلا عن عدم تسربها في باطن التربة .

يبلغ طول شبكة الري في مصر ٣٧ ألف كيلو متر في مصر، وتتكون من النيل بفرعيه والرياحات والترع الأصلية، والترع الفرعية ، وترع التوصيل. ويحرم القانون ري الحقول منها مباشرة وإنما يتم ذلك عن طريق المجاري المائية الخاصة التي تتخلل الحقول وتأخذ من ترع التوصيل وتتحكم في تدفق المياه مجموعة من القناطر علي النيل وفروعه وعلي كافة الترعة وهي مزودة ببوابات للتحكم في التدفق (علي نويجي ، ١٩٩٧ ، ٣٩٦) .

ولكي تعمل هذه الشبكة بكفاية عالية لا بد من المحافظة علي اتساعها وعمقها بتطهيرها المستمر ، وكذلك المحافظة علي سلامة القناطر والبوابات المقامة علي سرعة التوصيل بالشبكة ، والمحافظة علي عدم تدهور أدائها، حيث أهملت أعمال التطهير تحت وطأة عجز الميزانية فتعرضت لأطماء الترع وتهايل جوانبها وتآكل بواباتها الخشبية، كما أن قناطر النيل الرئيسة (أسيوط ونجع حمادى واسنا) انتهي عمرها الافتراضي وأصبحت مهدده بالانهيار، مما أدي إلي تسرب المياه، وفقد كميات من المياه تصل إلي ٣٥% من المياه المنصرفة عند أسوان (علي نويجي ، ١٩٩٧ ، ٥) .

كل هذه العوامل أدت إلي عدم وصول المياه إلي مستوي فتحات المساقي الخاصة الأمر الذي جعل الفلاحين يلجأون إلي مخالفة القوانين والري مباشرة من ترعة التوزيع مما أدي إلي مزيد من نقص المياه في نهايات تلك الترع (علي نويجى ، ١٩٩٧، ٥) .

كما أن كفاية نظام الرى المصرى تتأثر إلى حد بعيد بالتخطيط المركزى لتركيب المحصول بحيث تلتزم الزراعة بمساحات محددة فى أماكن معينة تزرع بمحاصيل معينة ويحدد توقيت مناسب لزراعتها ، ويتم تحديد هذه المحاصيل طبقا للموارد المائية المتاحة وقدرة شبكة الرى ، وطبقا للاحتياجات الزراعية والمدنية . وقد ظل العمل بهذا التخطيط المركزى حتى عام ١٩٨٧م ، حيث كان يخطط للتركيب المحصولى بقرار من مجلس الوزراء. وفى ظل هذا النظام كانت شبكة الرى المصرية تعمل بكفاية عالية. ولكن بعد عام ١٩٨٧م استبدل بقرار من وزير الزراعة ثم استبدل بما يسمى بالتركيب المحصولى التأشيرى تمشيا مع معتقدات وزارة الزراعة فى التحرر الاقتصادى ، مما أثر على كفاية شبكة الرى حيث انتقل قسم كبير من المحاصيل الزراعية إلى الموسم الصيفى مما ألقى عبئا ثقيلا على شبكة الرى ومن ثم على كفاية نظام الرى وعلى ارتفاع نسبة الهدر منه .

كذلك طريقة الرى بالغمر المتبعة فى مصر أو الرى السطحى التى يعتمد عليها فى مصر بنسبة ٧٦% (محمود أبو زيد ، ١٩٩٨، ١٠٨) تؤدى إلى إهدار كميات كبيرة من المياه من جراء عمليات التبخر الحادثة ، لذلك كان لابد من تطوير طرق الرى المتبعة فى مصر بطرق أخرى حديثة تقلل من نسبة الهدر المائى، مثل طريقة الرى بالرش أو الرى بالتنقيط . وبالفعل بدء فى تطوير نظام الرى فى بعض الأماكن فى مصر ، وإن كان الأمر ما زال فى حاجة إلى تطوير أكثر للحد من الفاقد فى المياه .

٣- الفاقد بسبب انتشار الحشائش على طول مجرى نهر النيل :

وعن هذا " يؤكد جمال حمدان فى معرض حديثه عن آثار بناء السد العالى فى مصر ، ومن أغرب النقائص التى أسفر عنها السد، أن ٤٠% مما وفره من المياه يضيع كفاقد بسبب الحشائش التى انتشرت بصورة وبائية فى كل من مجارى مصر المائية منذ إنشائه " (عبده جبير، ١٩٨٧، ٢٤) .

حيث تستهلك هذه الحشائش المائية وحدها ٣ مليارات متر مكعب عند أسوان .

٤- الفاقد فى المياه بسبب الزراعة :

تؤدى الزراعة دورا هاما وكبيرا فى زيادة نسبة الهدر المائى أو الإقلال منها حسب نوعية المحاصيل الزراعية والتركيب المحصولى المزروع ومدى وعى المزارعين بهذا الأمر. فالزراعة تستهلك أكبر قدر من المياه فهى تأخذ حوالى ٨٥% من إجمالى المياه فى مصر لأن الزراعة المصرية تعتمد أساسا على الزراعة المروية نظرا لقلة الأمطار (محمود أبو زيد ، ١٩٩٨ ، ١٠٦) .

ومن ثم فالفلاح المصرى هو صاحب الدور الأكبر فى مستقبل مصر المائى لأنه يعتبر أكبر مستهلك للمياه ويمكن باستغلاله الأمثل أن يكون الموفر الرئيس للمياه ، وذلك عن طريق اتباع الأمور الآتية :

أ - الاهتمام بتسوية الأرض أثناء عمليات الرى على أن يكون ليلا حتى يقلل نسبة البخر بفعل أشعة الشمس نهارا .

ب - الاهتمام بتنظيف المساقى والترع من الطمى وما بها من حشائش وغيره مما يبدد المياه .

ج - الالتزام بمساحات زراعة الأرز المحددة من قبل الحكومة لأن الأرز يستهلك كميات كبيرة من المياه وكذلك الحد من زراعة قصب السكر

واستبداله بزراعة بنجر السكر ، لأنه يستهلك كميات أقل من المياه ، كل ذلك يستلزم مراجعة وتعديل التركيب المحصولى . بشكل يتسق مع الموارد المائية المتاحة، بحيث نقلل من زراعة المحاصيل عالية الاستهلاك للمياه مثل الأرز وقصب السكر ، واستبدالها ببدائل أقل استهلاكا للمياه وأكثر إنتاجية وأقل تلوثا فى الأرض. وهذه الإجراءات تستلزم ضرورة توافر درجات عالية من الوعى الزراعى لدى المزارع المصرى للمحافظة على المياه من التبديد .

٥- الفاقد فى المياه بسبب الصناعة :

إن للصناعة دورا كبيرا فى زيادة نسبة الفاقد من المياه العذبة المصرية، حيث تستخدم كميات كبيرة من المياه العذبة فى تبريد محطات توليد الطاقة الكهربائية ، مما يؤدى إلى ارتفاع درجة حرارة هذه المياه ، ومن ثم عدم الاستفادة منها نظرا لتغيير التركيب الكيميائى لها بسبب تغير حرارتها الشديدة.

وهناك دراسات تجرى الآن لاستبدال هذه المياه العذبة بمياه البحر لتغذية دوائر التبريد هذه ، وبذلك سيتم توفير كميات كبيرة من المياه العذبة التى كانت تستخدم لهذا الغرض ، كما يقع أيضا على الصناعة عبء تطوير وإصلاح آلاتها بحيث يقل استهلاك المياه للأغراض الصناعية .

٦- الفاقد فى المياه بسبب أنماط الاستهلاك المنزلى غير الرشيد :

هناك كميات كبيرة من مياه الشرب مهدرة فى منازلنا ، قدرت بحوالى من ١٠ إلى ١٥% نتيجة للاستهلاكات غير المشروعة (كرش الشوارع ورى الحدائق ، وغسيل السيارات) . إضافة إلى المفقود من جراء سوء الأدوات الصحية المستخدمة وإهمال صيانتها، كذلك سوء شبكات الصرف الصحى وعدم صيانتها وتآكلها وانكسار مواسيرها بسبب الزيادة المفاجئة فى ضغط المياه مما

يؤدى إلى فقد كميات كبيرة جدا من المياه (سامر مخيمر، خالد حجازى ، ١٩٩٦، ١٤٠) .

سواء كان ذلك فى المنازل أو المكاتب الحكومية أو المدارس أو المستشفيات ودور العبادة بسبب ضعف كفاية الأدوات الصحية المستخدمة .

ومما يؤكد هذا المظهر من مظاهر الهدر فى المياه البحث الذى أجرته الدكتورة سارة لوزا مديرة المشروع الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب ، حيث أجرت بحثها فى حى الزمالك وحى المنيل بالقاهرة، وقد أثبتت فى هذا البحث أن الإهدار وسوء الاستخدام من أهم أسباب الفاقد فى مياه الشرب ، وأوضحت أن الاستهلاك المتبع فى غسيل السيارات والسلالم ورى الحدائق والشوارع بالمياه النقية هو استخدام فى غير موقعه يؤدى إلى هدر استخدام مياه .

ومن أهم ما توصلت إليه من نتائج أن كميات المياه المهدرة فى منطقة المنيل بلغت ٦٧٦٠٧ متر مكعب سنويا، بينما فى حى الزمالك قد بلغت ٨٢٥١٢٤ متر مكعب سنويا (يسرى دعبس ، ١٩٩٥، ٩٥) .

كل هذه المظاهر لهدر الماء المصرى تجعل مصر على أبواب أزمة مائية خطيرة لابد من مواجهتها للحفاظ على أمنها المائى ، ومن ثم أمنها القومى ولا يمكنها ذلك وسلوك الناس على هذه النحو تجاه الموارد المائية اعتقادا منهم بأن مياه النيل جارية ومستمرة ولا تنضب ، فهذا اعتقاد خاطئ ولابد من الاهتمام بترشيد استهلاك المياه وحسن إداراتها، وهذا يستلزم أن يكون هذا الترشيد على كافة المستويات بدءا من " ترشيد استخدام مياه الصنبور فى المنزل ، إلى كمية مياه الرى فى الحقل ، إلى نوع المحصول الذى يزرعه صاحب الحقل ، إلى كميات المياه الداخلة فى العمليات الصناعية، وفى محطات القوى، هذه المسئولية يتحملها المصريون جميعا (كمال الجنزورى ، ١٩٩٧ ، ٢٤) إذا ما أردنا السيطرة على هذه الأزمة قبل أن تتفاقم ويصعب حلها .

رابعا : التلوث المائى فى مصر ومظاهره :

وإذا كان الهدر المائى تحديا خطيرا يواجه الأمن المائى المصرى ويستلزم ضرورة العمل على ترشيد استهلاك المياه على كافة المستويات. فإن ما يزيد أهمية عن ترشيد الاستخدام للأغراض المختلفة هو المحافظة على المياه من التلوث. وهذا يحتاج إلى زيادة وعى الجمهور بأهمية المياه النظيفة وخطورة المياه الملوثة على الصحة والإنتاج على حد سواء ، وأيضا إلى الوسائل والسبل الكفيلة بتطبيق قوانين المحافظة على البيئة المائية من التلوث بحزم وشدة (ضياء الدين القوصى ، ٢٠٠٠، ١٠) .

فالمياه ثروة كبرى ونعمة عظيمة وهبها الخالق عز وجل للحياة بأسرها وهذه النعمة تستوجب المحافظة عليها، وعدم العبث بها وشكرها لأنه بالشكر تدوم النعم. وقد وردت كثير من الآيات القرآنية التى تحذر الإنسان من خطر العبث بهذه النعمة وتهدده بزاولها إذا لم يحافظ عليها. من ذلك قوله تعالى " أفر أيتم الماء الذي تشربونه، أنتم أنزلتموه من المزن أم نحن المنزلون، لو نشاء جعلناه أجاجا فلولا تشكرون (سورة الواقعة ، الآيات ٦٨ : ٧٠) .

وقد منح الله عز وجل مصر نعمة لا تقدر عظمتها ألا وهى نهر النيل نبع الحياة وشريانها فى مصر ، وعظمة هذا النهر تفرض على كل مصرى المحافظة عليه من أى عبث ممكن أن يلحق به لا لأنه شريان الحياة فى مصر فقط بل لأنه نهر مقدس فى منبعه ومصدره. فقد شاهده رسول الله صلى الله عليه وسلم، من بين ما شاهده من أشياء ليلة الإسراء والمعراج .

فعن أنس رضى الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " ثم رفعت إلى سدرة المنتهى فإذا نبقها مثل قلال هجر، وإذا ورقها مثل أذان الفيلة. قال جبريل عليه السلام هذه سدرة المنتهى (عبد الحكم عبد اللطيف الصعيدى، ١٩٩٦، ١٢٤) . وإذا أربعة أنهار : " نهران باطنان ، ونهران ظاهران ، فقلت

ما هذا يا جبريل ؟ قال : أما الباطنان فنهران فى الجنة ، وأما الظاهران فالنيل والفرات (البخارى، ١٩٩٦، حديث رقم ٣٥٨٩) .

لذلك وانطلاقا من هذه القدسية التى يتسم بها نهر النيل بالإضافة إلى قيمته كأصل للحياة فى مصر ، فإن من أوجب الواجبات على الإنسان المصرى المحافظة عليه من التلوث ورعايته وحمايته والضرب على يد العابثين به وبمياهه. ولكن بالرغم من ذلك فقد امتدت إليه يد التلوث بصوره المختلفة ومظاهره العديدة .

ويمكن فيما يلى سرد لأهم أسباب التلوث المائى ومظاهره فى مصر وذلك على النحو التالى :

١- التلوث المائى بسبب تقدم النشاط الصناعى فى مصر :

فمنذ بدأت مصر تدخل عصر الصناعات الكبيرة وانتشرت المصانع على طول مجرى نهر النيل من القاهرة إلى أسوان وبدأت عمليات التوطن الصناعى على طول المجرى ، ونظرا لأن هذه المجمعات الصناعية قريبة من نهر النيل فقد كان السبيل الأقرب لصرف مخلفاتها هو مجرى نهر النيل .

ولم تكن هذه المشكلة واضحة قبل إنشاء السد العالى حيث كان فيضان النيل يقوم بعملية غسيل المجرى طوال أربعة أشهر سنويا ، فكان يزيح هذه المخلفات فى طريقه فيقضى على أثارها. ولكن مع إنشاء السد العالى ، والتحكم فى كمية المياه التى تجرى فى النهر علاوة على التوسع الصناعى ، وكثرة المخلفات الصناعية التى تلقى فى النهر أصبحت مشكلة التلوث بسبب المخلفات الصناعية مشكلة خطيرة واضحة، وخصوصا وأن سياسة التصنيع فى مصر غير مخططة بيئيا، ولا تضع فى اعتبارها التخطيط لكيفية التخلص من النفايات الصناعية قبل التخطيط لإنشاء المصنع ذاته، لما لهذه النفايات من آثار ضارة على البيئة إذا لم يتم التخلص منها بالأسلوب المناسب . " وقد أظهرت العديد من الدراسات نتائج

خطورة إلقاء المخلفات الصناعية فعلى سبيل المثال مصانع منطقة حلوان والتى تبلغ ٣٣ مصنعا تقوم بإلقاء المخلفات السائلة فى نهر النيل أو دفنها فى التربة مما يؤدى إلى تلوث المياه الجوفية ، وقد أكدت هذه الدراسات أن خواص مياه النيل قبل منطقتى حلوان والحوامدية ، وعلى طولهما تختلف عما بعدها اختلافا كبيرا، وذلك نتيجة تخلص المصانع من مخلفاتها فى النهر مباشرة (عبد الحكيم عبد اللطيف الصعيدى ، ١٩٩٦، ١٢٤) .

كما تسبب صرف نفايات المصانع الصناعية بمدينتى كفر الزيات (على فرع رشيد) طلخا على فرع (دمياط) ضررا بالغا ببيئة النهر فى هذين الموقعين، كما سببت تعفن قاع النهر عند مصبات هذين الفرعين (منى قاسم ، ١٩٩٤، ٩٤، ٩٥) .

ويقدر حجم الملوثات الصناعية التى تلقى فى نهر النيل من أسوان حتى المصب بحوالى ٥٠٠ مليون متر مكعب سنويا، وهى حصيلة حوالى ٥٠٠٠ منشأة صناعية تلقى بمخلفاتها فى النيل منها حوالى ٢٧٠٠ وحدة صناعية بشبرا الخيمة تلقى بمخلفاتها بجوار مأخذ مياه الشرب للقاهرة الكبرى هذا بإضافة إلى الملوثات الناتجة عن الصرف الصحى فى أغلب قرى الدلتا (رشدى سعيد، بدون تاريخ، ٢٦٩) .

ويسبب هذا التلوث الصناعى كثيرا من الآثار الضارة على مياه نهر النيل من أهمها : (نادر نورالدين محمد، ٢٠٠٠، ١٧) .

١- احتواء الماء على الكثير من المواد الكيميائية السامة التى تؤثر على صلاحيته تأثيرا شديدا .

٢- الارتفاع الكبير بنسبة الأكسجين الحيوى والتلوث الكيميائى والبيولوجى ، وما يترتب على ذلك من أثار سلبية على الثروة السمكية ، والمتمثل فى

موت أنواع عديدة من الأسماك والأحياء المائية ، بالإضافة إلى أن بعض أنواع الأسماك يحمل المواد السامة التى تصيب الإنسان بالأمراض والتسمم عند تناولها .

٣- عدم صلاحية المياه للشرب إلا بعد إجراء عمليات تنقية ومعالجة معقدة ومكلفة للغاية .

٤- تؤثر هذه المخلفات الصناعية على تلوث المياه الجوفية القريبة من مجارى الصرف حيث تتسرب المياه الملوثة سواء مياه الصرف الصناعى أو الصرف الصحى إلى باطن الأرض مما يؤدى إلى تلوث المياه الجوفية .

٥- ينتج عن حرق الفحم، والنفط وأنواع الوقود الأخرى، وفى محطات توليد الطاقة والمصانع والسيارات، أكسيد الكبريت والنيتروجين وتسبب هذه الملوثات المطر الحمضى الذى يسقط على الأرض ويدخل إلى مجارى المياه والبحيرات مسببا الكثير من الآثار الضارة للمياه .

وقد تسبب الصناعة تلوثا فى الماء بطريقة أخرى ، عندما تستخدم كميات كبيرة من المياه لتبريد المعدات ، فتؤدى الحرارة الناتجة عن المعدات إلى تسخين الماء ولتكثيف البخار الذى يدير التوربينات وحينما يفرغ الماء الساخن فى النهر أو البحيرة يسبب ما يعرف بالتلوث الحرارى الذى يضر بحياة النبات والحيوان (منى قاسم ، ١٩٩٤، ٩٦، ٩٧) .

٢- التلوث المائى بسبب قصور شبكات الصرف الصحى فى مصر :

فمع الزيادة السكانية المضطردة فى مصر يزداد الضغط على شبكات المجارى والصرف الصحى بدرجات كبيرة جدا ، حتى أصبحت هذه الشبكات عاجزة عن استيعاب جميع التصريفات من المدن المختلفة مما أدى إلى اللجوء للتخلص من هذه المياه فى مجرى النهر مباشرة .

كما صاحب زيادة السكان ظاهرة أخرى أثرت من جانبها على تلوث المياه ألا وهى زيادة التمدن أو نسبة زيادة سكان المدن إلى مجموع سكان الدولة . ومن المعروف أن المدن تتطلب شبكة من الصرف الصحى الذى ينتهى معظمه غالباً إلى الأنهار، أو المصارف المجاورة أو المياه الأرضية فى منطقة المدينة أو إلى مياه البحار القريبة " .

وهو محمل بفضلات الإنسان ، والقمامة، والماء الذى استخدم فى غسل الملابس أو الاستحمام. ولذلك تحتوى مياه الصرف الصحى على الكثير من المواد الكيميائية التى تزيد من تلوث المياه كالمنظفات الحمضية والقلوية، والمواد ذات الأصل البترولى ، وغيرها وكل ذلك يؤدى إلى تلوث مياه النهر وخصوصاً مع غياب الصيانة المستمرة لشبكات الصرف الصحى ، مما يؤدى إلى تعرضها فى كثير من الأحيان إلى الانفجار وما يترتب على ذلك من تسرب ما بها من المياه الملوثة إلى مياه المجارى المائية القريبة منها، أو تمتصها التربة فتصل إلى المياه الجوفية مما يؤدى إلى تلوثها بالكثير من الملوثات الضارة بصحة الإنسان .

٣- التلوث المائى بسبب التوسع الزراعى واستخدام المبيدات الحشرية :

ينتج التوسع الزراعى بسبب زيادة حركة التصنيع وانتشار المصانع من جهة، وزيادة السكان المستمرة من جهة أخرى. فزيادة حركة التصنيع تؤدى إلى زيادة الحاجة إلى التوسع الزراعى لإنتاج المواد الخام الزراعية اللازمة للصناعة .

كما أن زيادة السكان تترتب عليها الحاجة إلى مزيد من التوسع الزراعى لتغطية حاجات السكان من المواد الغذائية. وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة استخدام المبيدات الحشرية والمخصبات والمبيدات الكيميائية وغيرها . وتكون النتيجة أن المياه المتسربة من المصارف الزراعية إلى مجارى الأنهار المجاورة تكون محملة بالكثير من الملوثات الكيميائية الخطيرة جداً على الحياة " وقد قدر إجمالى ما يلقى

سنويا فى نهر النيل من المخلفات السائلة الزراعية حوالى ٣٥٧٠ مليون متر مكعب سنويا " (طه محمد جاد ، بدون تاريخ ، ٥٧) المخلفات الزراعية عبارة عن بقايا مبيدات حشرية وكيميائية تؤثر على الثروة السمكية وعلى صلاحية المياه للشرب، كما قد تسبب فضلات الحيوان تلوث الماء وخاصة فى أماكن تغذيتها فى الحظائر التى توجد بها أعداد كبيرة من الحيوانات (منى قاسم ، ١٩٩٤ ، ٩٥) .

ولا يقتصر خطر مياه الصرف الزراعى الملوثة على الأنهار والقنوات المجاورة فقط بل يمتد أيضاً إلى المياه الجوفية حيث تمتصها التربة .

" ويعتبر تلوث المياه الجوفية أمراً على جانب كبير من الخطورة لصعوبة إجراء أى عمليات خاصة بتنقية هذه المياه، وعندما ينتشر التلوث فيها يكثر التعرض لانتشار الأمراض المعدية خاصة أمراض التهابات الكبد والدوسنتاريا والتسمم الناتج عن بعض الكيماويات غريبة التركيب (موسوعة العربية العالمية، ١٩٩٦ ، ١٦٨) .

٤- أسباب أخرى للتلوث المائى :

وتتمثل هذه الأسباب فى عدم انتشار الوعى بين المواطنين وخصوصاً فى الريف ، حيث يلجا بعض المزارعين والفلاحين إلى ممارسة بعض العادات السيئة التى تضر وتلوث المياه وخصوصاً مياه الترع ، والمصارف وذلك بأن يتبول بعضهم ويتبرز فى مياه الترع ، أو أن يلقى بعضهم القاذورات والفضلات الآدمية المختلفة فى هذه المياه مما يؤدى إلى تلوثها وعدم صلاحيتها للاستعمال (محمد عبد الرحمن الشرنوبى ، بدون تاريخ ، ٢١٢) .

وقد نهانا الإسلام فى كثير من المواضع عن ممارسة هذه العادات السيئة من ذلك . ما رواه جابر رضى الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم " نهى أن يبال فى الماء الراكد " (مسلم ، ١٩٩٦، حديث رقم ٤٢٣) وما رواه أيضاً معاذ بن جبل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال " اتقوا الملاعن الثلاثة :

البراز فى الموارد، وقارعة الطريق ، الظل " (أبو داود ، ١٩٩٦، حديث رقم ٢٤) .

" ويقاس على البول والبراز كل ما يتلوث به الماء، ويصيب الإنسان فى صحته، كإلقاء فضلات المصانع، والحيوانات النافقة، والقمامة، فى الأنهار والترع والمصارف وكذلك غسل الملابس الملوثة بالجراثيم فى مياهها وكل ما يؤدى إلى إفساد المياه " (عبد الفتاح الحسينى الشيخ، ١٩٨٨، ٨ ، ٩) .

كل هذه الأسباب السابقة تؤدى إلى تلوث المياه فى مصر وقد ازداد خطر هذه الأسباب فى العقود الأخيرة، الأمر الذى يستلزم ضرورة الاهتمام بعلاج هذه الأسباب لتوفير المياه الصالحة للشرب ولسائر الاستخدامات الإنسانية الأخرى بحيث تتوافر فيها المواصفات العالمية الموضوعة لمياه الشرب، والتى تحد من كمية البكتريا والكيميائيات والفلزات الضارة فيها .

ومما سبق ذكره من هذه الحيثيات، يتضح الحاجة إلى دور التربية فى تكوين جيل واع قادر على مواجهة كل هذه التحديات المائية مستقبلاً، وذلك من خلال تزويده بمعلومات دقيقة وحديثة عن قضايا المياه بهدف معاونتهم على اتخاذ القرارات السليمة لأسلوب التعامل السلمى مع المياه . وهذا ما سوف تتم مناقشته بالتفصيل فيما يلى .

رابعاً : دور المؤسسات التربوية المختلفة فى تنمية الوعى المائى :

اتضح لنا مما سبق خطورة المشكلة المائية فى مصر وتهديدها للأمن القومى للبلاد ، واستفحال خطرها الأمر الذى يستدعى ضرورة الاهتمام لمواجهتها على كافة المستويات الرسمية وغير الرسمية .

وقد اتضح أيضاً أن الإنسان يمثل سببا مهما لكثير من المشكلات المائية بتعامله غير الحكيم وغير الرشيد مع المياه، الأمر الذى يستلزم معه ضرورة

الاهتمام بتربية هذا الإنسان تربية مائية تكسبه وعياً مائياً ينمى لديه اتجاهات المحافظة على المياه من التلوث، وترشيد استهلاكها بحيث تشترك جميع الوسائط التربوية فى أحداث هذه التربية المائية فلا يقتصر الأمر على المؤسسات التعليمية فقط فى تنمية الوعى المائى للمواطن ، بل على وسائل الإعلام والمساجد والمنظمات والجمعيات بل وعلى الأسرة دور كبير وهام لغرس قيم المحافظة على المياه لدى أبنائها. وسوف نناقش فيما يلى دور المؤسسات التربوية المختلفة فى تنمية الوعى المائى لدى أبنائها وسنركز بالتفصيل على دور كل من الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام ودور العبادة كمؤسسات تربوية يمكنها أن تؤدى دوراً هاماً فى مجال تنمية الوعى المائى من خلال وظائفها التربوية المتنوعة .

أولاً : دور الأسرة فى تنمية الوعى المائى لدى أبنائها :

يمكن تناول دور الأسرة فى تنمية الوعى المائى لدى أبنائها من خلال مناقشة الاستخدامات المختلفة للمياه داخل المنزل ، ومظاهر الهدر المائى فى هذه الاستخدامات ، وكيف يمكن التصدى لهذا الهدر ، والتقليل منه قدر المستطاع من خلال ممارسة السلوكيات الإيجابية الرشيدة لأفراد الأسرة من الكبار ، وانتقال هذه السلوكيات إلى الأبناء وتمسكهم بها لتصبح جزءاً من كيانهم ، وتستمر معهم طوال حياتهم بوصف الأسرة هى المؤسسة التربوية الأولى التى ينشأ فيها الفرد ويتشرب منها معظم القيم والمبادئ والسلوكيات إزاء المواقف المختلفة .

" فعملية التنشئة الاجتماعية Socialization تتم داخل الأسرة بحيث تبنى وتتكون الشخصية الثقافية الاجتماعية لإنسان المستقبل فى إطار جماعة تتميز بأن أفرادها تجمعهم مشاعر مشتركة وأحاسيس واحدة وألفة توثق بينهم " (محمد عبد العليم مرسى، ١٩٧٧، ٤٢) .

ومن أخطر الأمور هنا أن الطفل يتشرب القيم Velues والاتجاهات والسلوكيات عن طريق محاكاة أفراد أسرته الصغيرة ، وهذا يستلزم ضرورة توافر

القدوة الصالحة بحيث يحاكى الطفل نموذجا ناجحاً فى سلوكياته تجاه قضية المياه بأبعادها، فتغرس فيه السلوكيات الإيجابية منذ نعومة أظافره حتى تتحول هذه السلوكيات عنده إلى عادة تستمر معه مستقبلاً .

ولذلك ونتيجة للاختلافات المجتمعية عامة والأسرية خاصة - بوصف الأسرة الخلية الأولى فى المجتمع تتفاوت كمية المياه التى يستعملها الفرد الواحد يومياً داخل المنزل من قطر إلى آخر. فمثلا يزيد متوسط ما يستهلكه الفرد من المياه فى الولايات المتحدة ٧٠ مرة عن متوسط ما يستهلكه الفرد فى الدول الأفريقية (صلاح عبد البديع شلبى، ١٩٩٩، ٩) .

وتتعدد صور الاستخدامات المنزلية للمياه، وتتعدد تبعا لذلك صور الهدر المائى فى المنزل وبين أفراد الأسرة. ومن أهم هذه الاستخدامات ما يلى :

- الشرب : وهذا من أهم فوائد واستخدامات المياه بالنسبة للإنسان خاصة، والكائنات الحية عامة فكل كائن حى يتناول الماء فى حدود طبيعته . فالإنسان يستطيع أن يبقى على قيد الحياة لمدة أسبوع واحد فقط بلا ماء ويموت إذا فقد جسمه أكثر من ٢٠% من الماء ويتناول الإنسان حوالى ٢,٤ لتراً من الماء يومياً إما على هيئة ماء شرب أو مشروبات أخرى غير المياه أو فى الطعام الذى (الموسوعة العربية العالمية، ١٩٩٦، ٩) .

وبصفة عامة تبلغ كمية المياه المستثمرة فى الشرب فى الوطن العربى ١٠ مليارات متر مكعب سنوياً أى بنسبة ٦% من الاستهلاك السنوى للمياه (عبد الله الدروبى ، ١٩٩٥، ٣٣) .

والإنسان لا يشرب إلا الماء النقى الطهور لذلك ينبغى المحافظة على هذا الماء وعدم إهداره ، ولكن الإنسان يغفل عن هذه الحقيقة المهمة أمام جريان الماء المستمر من الصنابير بلا توقف . حيث يترك الفرد الماء ينهمر من الصنبور بغزارة وبلا مبالاة منه فى أثناء تناوله لكوب من الماء ليشربه ، فهو لكى يشرب

كوباً من الماء يهدر أمامه عشرات الأكواب من المياه النقية التي تمثل فاقداً لا يمكن إغفاله . وهذا مظهر من مظاهر الهدر المائي في المنازل الذي يترتب عليه مع غيره من المظاهر الأخرى أن "نسبة الفاقد من مياه الشرب تصل إلى أكثر من ٥٠% من إجمالي المياه المنتجة " (المكتب العربي للشباب والبيئة، ١٩٩٦، ٣) .

– **النظافة والاستحمام والتخلص من الفضلات :** ويعتبر ذلك مظهرا رئيسيا من مظاهر الهدر المائي في المنازل ، نظراً لكثرة الاهتمام بهذا النمط من أنماط الاستخدام ، تمشياً مع تعاليم إسلامنا الحنيف ويظهر لنا الاهتمام جليا في تشريعاته السامية المتمثلة في وجود الوضوء والغسل قبل كل صلاة، والأمر بغسل اليدين قبل الأكل وبعده وغسل الثياب وتطهيرها وما إلى ذلك وربط ذلك بالعبادات (عبد الفتاح الحسيني الشيخ ، ١٩٨٨، ١٢)

فقد جعل الله سبحانه وتعالى الوضوء شرطاً لصحة الصلاة، حيث قال تعالى " يا أيها الذين آمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق و امسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين " (سورة المائدة ، آية رقم ٦) .

كما جعل الوضوء وسيلة لطهارة الجسم ونظافته فيه يتم غسل الأعضاء التي هي عرضة للتلوث والغبار الوجه واليدين والأرجل ، وفي ذلك طهارة للجسم ونظافة له، حيث قال تعالى : " ما يريد الله ليجعل عليكم من حرج ولكن يريد ليطهركم " (سورة المائدة، آية رقم ٦) .

ويستهلك هذا النمط من الاستخدام كميات هائلة من المياه حيث يبلغ " معدل ما يستخدمه الفرد الواحد في البلاد المتقدمة في النظافة حوالي ٢٦٠ لترا من الماء في منزله يومياً، فهو يستخدم ١١ لترا من الماء طرد أقذار دورات المياه، كما يلزم ما يتراوح بين ١١٥-١٥٠ لترا للاستحمام . وتحتاج كل دقيقة تحت دش الحمام إلى ١٩ لتراً من الماء على الأقل ويلزم ٣٨ لتراً من الماء لغسل الأطباق في

المنزل ، ١١٥ لترا لتشغيل غسالة ملابس أتوماتيكية " (الموسوعة العربية العالمية، ١٩٩٦، ٩، ١٠) .

كما أشارت الدراسات الأخرى إلى أن الماء المستخدم فى المنزل يوزع على النحو التالى :

٥ % منه يستخدم فى التنظيف ، ١٠% يستخدم فى الشرب وأعمال المطبخ ، ٢٠% يستخدم للغسيل ، ٣٠% لتنظيف دورات المياه ، ٣٥% للاستحمام . (Environment Canada, 1991, p1)

والواضح من هذه الأرقام أن الهدر المائى المترتب على هذا النمط من أنماط استخدام المياه فى المنازل يكون كبيرا جدا، كما أنه يعتبر مظهراً من مظاهر عدم ترشيد الاستهلاك فى استخدام المياه فى المنازل . فضلاً عن أنه مصدر رئيسى لتلوث المياه، لأن المياه الناتجة هنا ترتد مرة أخرى إلى المصدر الرئيسى للمياه فى صورة مياه صرف صحى أى مياه فاسدة محملة بالكثير من الفضلات المنزلية والآدمية التى تؤدى إلى تلوث المياه .

الأمر الذى يستلزم ضرورة التأمل الدقيق بعين ثاقبة ووعى متفتح لهذه الاستخدامات المسرفة ، بحيث نقلل قدر المستطاع منه حفاظاً على المياه من الضياع. وهذا هو دور الأم والكبار عامة فى الأسرة .

– وبالإضافة إلى ذلك يستخدم الماء فى المنازل للطهى، فجميع المأكولات تحتاج إلى الماء عند طهيها ، وكذلك تحتاج جميع الخضراوات والفواكه للغسيل قبل تناولها . وهذا يستهلك كميات كبيرة من المياه تذهب هباء، وخاصة لمن ليس لديه وعى من ربات البيوت بخطورة هذا النمط من الاستخدام على ترشيد استهلاك المياه ، مما يستلزم ضرورة نشر الوعى بينهن لمراعاة ذلك عند الاستخدام .

– ومن أهم أسباب الهدر المائى داخل المنازل قصور شبكات الصرف الصحى، وسوء أدوات السباكة والتوصيلات المائية وكثرة تسرب المياه من الصنابير، بسبب فساد الأدوات الصحية وعدم توافر شروط الجودة فيها. وكذلك التوسع فى الاستخدام المتزايد فى غسالات الأطباق وغسالات الملابس ومرشات الحدائق ... إلخ .

– كل هذه الأنماط من الاستخدامات المنزلية للمياه تمارس داخل المنزل ذاته، على أن هناك استخدامات منزلية أخرى للمياه ولكنها تتم خارج المنزل ومنها رش الشوارع أثناء فصل الصيف لترطيب درجة الحرارة على اليابسة . وهذا من أبرز مظاهر عدم الوعى المائى للأفراد لما يترتب عليه من فقد كميات هائلة من مياه الشرب بدون فائدة ، الأمر الذى يجب التصدى له بكل قوة وحزم لمنع وقوعه وتكراره ، ولكن قبل القوة والحزم يجب أن نبدأ أولاً بغرس سلوكيات التعامل السليم مع المياه فى نفوس الناشئة منذ نعومة أظفارهم ، وذلك بأن يبين لهم الوالدان أن هذا السلوك مرفوض للتعامل مع المياه، لأن هذه المياه ليست ملكاً لأحد ولكنها حق مشاع للجميع ؛ لذا يجب أن نحافظ عليها من الهدر والتلوث ، حتى تستفيد منها الأجيال القادمة .

ومن الاستخدامات الأخرى المهدرة للمياه خارج المنزل رى الحدائق المنزلية الخاصة ، والبساتين وغسل السيارات الخاصة ، وهذا يستهلك كميات كبيرة من المياه وهكذا تتعدد مظاهر الإسراف فى استخدام المياه ، سواء داخل المنزل أو خارجه ، الأمر الذى يستلزم ضرورة تربية أبنائنا منذ الصغر على أخلاقيات التعامل مع المياه تصديقاً للحكمة القائلة " يجب علينا أن نعلم أن نستخدم ما نحتاجه فقط ، وأن نحتاج ما نستخدمه (Environment Canada, 1991, p1) We must learn to use only, What we need and need What we use وذلك حفاظاً على المياه من الضياع .

وهذه هى مسؤلية الأسرة من خلال القدوة وعن طريق عملية التنشئة الاجتماعية ، وغرس السلوكيات الإيجابية منذ الصغر لاستمرار تبنى مبدأ الحفاظ على مياه الشرب مستقبلا .

لذلك فهناك مجموعة من الإجراءات والسلوكيات التى ينبغى أن يلتزم بها أفراد الأسرة جميعاً وخصوصاً الكبار بصفتهم قدوة لأبنائهم، للحد من استهلاك المياه داخل المنازل .

ومن أهم هذه الإجراءات ما يلى :

١ – القضاء على الهدر الناتج من التسرب فى شبكات المياه والصرف الصحى ، ينبغى مراعاة ما يلى :

أ – سرعة التبليغ فوراً عن أية أعطال فى شبكات المياه والصرف الصحى ، أو عند انفجار أو تلف مواسير المياه والكشف المبكر عن التسرب الذى يحدث فى الصنابير ، وعلاجه مع الاهتمام بالصيانة المستمرة لجميع أجهزة وتركيبات ووصلات المياه داخل المنازل لأن القطرة الصغيرة التى تسقط ويتهاون بها الأفراد ممكن أن تضيع ٧٠ جالونا فى كل يوم أو ٥٠٠ جالون فى كل شهر، بالإضافة إلى أنها تمثل عبئا ماديا على أفراد الأسرة، حيث أنها ستضاف إلى فاتورة المياه (City of Mesquite, Texas, 2000, 3)

ب – كذلك ينبغى سرعة التبليغ عن أى تسرب فى مياه المجارى وإصلاحه فورا وعدم تركه إلى الصباح، لما لهذا من أثر سئ على تلوث مياه الشرب .

ج – الحرص على استخدام وتركيب الأدوات الصحية ذات الكفاية العالية والحافظة للمياه والمطابقة للمواصفات الجيدة .

د – الاستعانة فى الأعمال الخاصة بتركيب الأدوات الصحية والسباكة بالعمال والفنيين الذين لديهم رخصة مزاولة مهنة السباكة المستصدرة من النقابة العامة لأعمال التشييد والبناء .

هـ- تعلم أفراد الأسرة كيفية تصليح الصنابير داخل المنزل لعلاج أى تسرب للمياه فوراً ، وهذا لا يكلف شيئا بينما يكلف إهماله الكثير .

و - التأكد من أن ترموستات حرارة المياه فى السخان ليست عالية لأن السخونة العالية يمكن أن تسبب فقد كميات كبيرة من المياه والطاقة بسبب أن المياه الساخنة يجب أن تبرد بالماء البارد قبل الاستخدام .

وهكذا فإن التصدى للإهدار فى مياه الشرب الناتج عن التسرب فى شبكات التوزيع الداخلية للمنشآت يؤدى إلى ترشيد استهلاك المياه بدرجة كبيرة جداً داخل هذه المنشآت . وهذا ما أثبتته الدراسة التى قام بها البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب فى تجربته التى أجراها عام ١٩٩٦م ، حيث اهتمت هذه الدراسة بالكشف عن جميع شبكات المياه الداخلية للمشروعات الاسترشادية والمنشآت التى طبقت فيها الدراسة العملية (المكتب العربى للشباب والبيئة، بدون تاريخ، ١) ، ثم قامت بتغيير الشبكات الفاسدة بالكامل فكان من نتيجة ذلك أن انخفض متوسط الاستهلاك اليومى فى هذه المنشآت من ٨٥,٢١ متر مكعب/ يوم إلى ٥,٨١ متر مكعب/ يوم – أى بنسبة وفر ٩٣,٣% من الاستهلاك الأصلى للمياه فى هذه المنشآت (المكتب العربى للشباب والبيئة، ١٩٩٦، ٢٣)

٢ – للقضاء على الهدر الناتج من رى الحدائق المنزلية الخاصة والبساتين وغسل السيارات الخاصة ينبغى اتباع ما يلى :

أ – الأخذ بمفهوم الحدائق البيئية المرشدة للمياه . ولتحقيق ذلك ينبغى : (المكتب العربى للشباب والبيئة، ١٩٩٦، ١٣) .

- التخطيط والتصميم الجيد للموقع العام للحديقة .
- اختيار النباتات البيئية قليلة الاحتياج للمياه والمقاومة للجفاف .
- تحليل ومعالجة التربة وتغطية المكشوف من سطحها بالمخلفات النباتية والصناعية فى ظل نظام بستنه وصيانة مستمرة ومناسبة .

- إدخال نظم للرى الحديثة قبل الرى بالرش والتنقيط .
- استخدام مصادر بديلة لمياه الشرب لرى الحدائق مثل الآبار الارتوازية أو مياه الصرف الصحى المعالجة أو جمع مياه المطر من أعلى السقف لاستخدامها فى أعمال الحدائق .

ب – عدم الإسراف فى رى الحدائق الخاصة فلا تروى إلا عند الضرورة، وإذا لم تكن المياه مقننة الاستخدام فإن إغمار الحديقة بالمياه كل أسبوع يعتبر أفضل من رش قليل من المياه مرات عديدة فى الأسبوع. كما يجب رى الحدائق صباحاً ومساء لمنع التبخر السريع أثناء حرارة النهار مع مراعاة تركيب فم لخرطوم المياه بحيث يمكن غلقه أو ضبطه للرش المعقول (California Water Awarenen Campaign, 2000, 1)

ولتحقيق الامتصاص الجيد من المياه يجب سقى الحدائق ببطء وتجنب السقى فى الأيام العاصفة .

ج – ينبغى عند غسيل السيارات استخدام دلو يحتوى على ماء وصابون وإسفنجة وخرطوم ذات صمام يغلق ولا يفتح إلا عند الغسيل فقط وبذلك نقلل من المياه المستخدمة فى غسيل السيارات (City of Mesquite, Texas, 2000,4) مع ضرورة إعادة استخدام مياه غسيل السيارات فى محطات الوقود ومياه حمامات السباحة وبذلك يستفاد منها بدلا من ضياعها سدى، ويمكن تحقيق ذلك باستخدام ماكينة لتنظيف السيارات .

٣ – للقضاء على الهدر الناتج عن استعمال المياه فى النظافة والاستحمام والتخلص من الفضلات وكذلك المياه المستخدمة فى أعمال المطبخ :

هناك عدة سلوكيات إيجابية يجب على جميع أفراد الأسرة اتباعها للحد من الإسراف فى المياه ، وكذلك للمحافظة على المياه من التلوث ومن أهم هذه السلوكيات :

أ – يجب تقليل الماء المستخدم فى دورات المياه بقدر المستطاع . فقد وجدنا أن الماء المستهلك فى هذا النمط للاستخدام كبير وبسبب هدرا واضحاً للمياه . لذلك أجريت بعض الدراسات لبحث هذا الأمر، وتوصلت إلى بعض الوسائل الجديدة للحفاظ على مياه الشرب والتقليل من استهلاكها فى دورات المياه .

ومن أهم هذه الوسائل مشروع " قربة صندوق الطرد " (المكتب العربى للشباب والبيئة، ١٩٩٦، ١٤)

وتقوم فكرة هذا المشروع على العمل على تقليل كميات المياه التى تخرج فى كل مرة يستخدم فيها صندوق الطرد فى الحمام . فحجم صناديق الطرد فى مصر كبير حيث يتراوح ما بين ٨–١٢ لترا من المياه النقية فى حين أن المواصفات العالمية تؤكد أن ٦ لترات كحد أقصى كافية فى صندوق الطرد . وقد استعيرت هذه الفكرة من أمريكا وتعرف باسم قربة صندوق الطرد وهى عبارة عن قربة تسع لترين من المياه وهى مصنعة من البلاستيك توضع بصورة مستمرة فى صندوق الطرد. وبذلك تدخل إلى الصندوق كمية من الماء يقل مقدارها بقيمة المملوءة بالماء (٢لتر) ومعنى هذا توفير ٢ لتر من مياه الشرب فى كل مرة يستخدم فيها صندوق الطرد . وبتطبيق هذا المشروع على بعض محافظات مصر وجد أنه حقق وفرا مائياً يصل إلى ٦٥٧ ألف متر مكعب سنوياً كانت تهدر من خلال صناديق الطرد . ويمكن استبدال القربة بزجاجة بلاستيكية أو كيس يملأ بالحجارة أو المياه ويوضع فى خزان دورات المياه .

لذلك يجب عند بناء منزل جديد أو عند إعادة تصميم الحمام مراعاة تركيب خزان صندوق الطرد لدورة المياه تكون سعته منخفضة، وبالتالى تدفقه منخفض . وبذلك نقلل من كميات المياه المهدرة فى دورات المياه .

ب – كذلك يمكن تركيب دش ذى انسياب منخفض ليسهم بذلك فى تقليل الميله حوالى ٣ جالون فى الدقيقة ، ثم الاستحمام لمدة أقل من خمس دقائق فقط . كما أن

تركيب جهاز توفير المياه المتدفقة فى الحوض يمكن أن يوفر لترا واحدا من المياه فى كل مرة يغسل فيها الحمام (Your Essential Guide to Water,2000,2) .

ج - يجب غلق صنبور المياه أثناء الحلاقة أو تنظيف الأسنان، وتلييف الجسم أثناء الاستحمام مع تقليل مستوى المياه فى البانيو بمقدار (١ أو ٢) بوصة . وعدم ترك المياه تتدفق عند غسيل اليدين أو عند الشرب فالمياه يجب أن تقفل أثناء الغسيل والتنظيف وتفتح مرة أخرى عند الغسيل .

د - يجب ألا ترمى النفايات والمنظفات فى حوض المطبخ .

هـ - لا يجوز استخدام دورات المياه فى التخلص من أية نفايات مثل أعقاب السجائر أو الأنسجة المنظفة لأن هذا يؤدى إلى استهلاك كميات كثيرة من المياه لطردها، كما يؤدى ذلك إلى تلوث المياه .

و - يجب تشغيل نظام التحميل الكامل فى غسالات الأطباق، وغسالات الملابس فلا تشغل هذه الغسالات أبدا قبل أن تملأ، فهذا سوف يوفر فى المياه والطاقة والمنظف والماء عامة وعند شراء غسالة جديدة للملابس فلابد من شراء غسالة ذات نظام تحميل أمامى ، حيث أنها تستهلك مياها أقل من غسالات الملابس ذات التحميل العلوى ، وذلك بنسبة الثلث .

ز - وفى المطبخ يجب تنظيف الأطباق بالحك بدلا من شطفها قبل الغسيل، فلا توجد حاجة إلى الشطف ما لم توجد نفايات ثقيلة. وعند غسل أدوات المطبخ والأوانى والأطباق والأحواض ، وكذلك عند غسل الخضراوات والفواكه يمكن استخدام وعاء كبير مملوء بالمياه وفرشاة لغسلها بدلا من ترك الصنبور يتدفق باستمرار فوقها . وهذا يوفر المياه بكميات كبيرة مما لو استعملنا المياه الجارية .

وعند طبخ معظم المأكولات يمكن وضع كميات قليلة من المياه فى وعاء عليه غطاء ، ثم يطهى فيه الطعام وهذه الطريقة لا توفر فقط المياه ولكن يصبح الطعام

أكثر فائدة من الناحية الصحية لأن الفيتامينات والأملاح المعدنية لا تفقد في مياه الطبخ (The Rogers Water Utilities, 2000, 1-2) .

هذه مجموعة من السلوكيات التي لو التزمت بها الأسرة في حياتها اليومية ، وعملت على غرسها في نفوس أبنائها منذ نعومة أظفارهم بشتى وسائل التربية المتاحة لها فسوف ننمي في أبنائنا وعيا مائيا نحن في أمس الحاجة إليه ، وسوف ينشأ الأبناء على هذه المبادئ والمفاهيم الصحية في تعاملهم مع المياه واحترام كل القوانين والتعليمات المتعلقة بها فنستطيع بهذا أن نقضي على مظاهر الهدر المائي الناتج عن أنماط الاستهلاك المنزلي غير الرشيد .

ثانياً : دور المدرسة في تنمية الوعي المائي لدى تلاميذها :

تعتبر المدرسة من أولى المؤسسات التعليمية النظامية (الرسمية) التي أنشئت خصيصا للقيام بوظيفة التربية المقصودة . فللمدرسة دور أساسي وفعال في عملية التربية ، حيث تقوم بالعديد من الوظائف التربوية الهامة كالتعليم ونقل الخبرات وتشكيل الاتجاهات والسلوكيات ، والتزويد برصيد كاف من الثقافة والمعرفة ، والعمل على دمج الفرد البشري في المجتمع من خلال المهارات والمنافذ التي تعدها للفردروالتي تتفق وميوله واستعداداته وقدراته (هالة أحمد الجبيلي مصطفى أحمد ، ٢٠٠٠ ، ٥)

فوظيفة هذه المؤسسات ليست تعليمية فقط ، ولكنها تتضمن أيضاً إعداد الطلاب بصورة تمكنهم من الاندماج في المجتمع كمواطنين يهمهم قضايا مجتمعهم المختلفة ، وقادرين على خدمة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وقضاياه المختلفة بما فيها قضية المياه (إميل فهمي شنودة ، ١٩٩٦، ٥٥٩) .

ولذلك فإن تنمية الوعي المائي لدى التلاميذ من خلال إكسابهم مجموعة المعلومات والمعارف والمفاهيم المائية المكونة لهذا الوعي ثم ترجمة هذا الوعي ، إلى مجموعة من السلوكيات المرشدة للمياه لهي من أهم وظائف واختصاصات

المدرسة فى المراحل التعليمية المختلفة بدءا من التعليم الابتدائى وحتى التعليم الجامعى .

ولكن كيف تحقق المدرسة وظيفتها فى مجال تنمية الوعى المائى لطلابها ؟

هناك جانبان أساسيان يسهمان بصورة واضحة فى تحقيق هذه الوظيفة ، وهما :

المناهج والمقررات الدراسية المختلفة، والأنشطة المدرسية اللاصفية ، وإلى جانب ذلك هناك أيضاً المعلم وهو وسيط مهم جداً فى عملية التربية لأنه هو المربى والقائد والموجه والمرشد لتلاميذه . ويمكن أن نوضح فيما يلى دور كل جانب من هذه الجوانب فى تنمية الوعى المائى للطلاب .

أ - المناهج والمقررات الدراسية ودورها فى تنمية الوعى المائى لدى طلابها :

جميع المناهج والمقررات الدراسية فى جميع المراحل التعليمية تهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات ... وغيرها من جوانب التعليم بصورة مقصودة ومنظمة ومخططة . ومن ثم فإذا أردنا تنمية الوعى المائى لدى أبنائنا يجب تضمين جميع المناهج والمقررات الدراسية مجموعة المعلومات والمعارف التى تشكل مفهوم التربية المائية Water Educational ، وذلك ضمن برامج التربية البيئية التى يجب أن تشمل عليها المواد الدراسية بدءا من مرحلة الحضانة ، وحتى التعليم الجامعى ، ومرورا بمراحل التعليم الأخرى ، بحيث تقدم بصورة تتكامل فيها المعرفة النظرية مع التطبيقات العملية ، وبحيث تتكامل جميع المواد الدراسية فى إحداث هذه التربية . فى كل مادة على حسب طبيعتها .

وقد أجريت عدة دراسات لإثبات مدى فاعلية هذا الأمر .

ففى دراسة لبيان مدى فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية فى تنمية اتجاهات التلاميذ نحو الحفاظ على المياه وترشيد استهلاكها (هالة أحمد الجبيلى مصطفى أحمد ، ٢٠٠٠، ٥ وما بعدها) أثبتت النتائج بعد تدريس الوحدة المقترحة ، وتطبيق المقياس الذى أعدته الباحثة لقياس اتجاه التلاميذ نحو ترشيد الاستهلاك فى التدريس – أن هذه الوحدة بعد تدريسها قد أسهمت فى تنمية اتجاهات التلاميذ نحو ترشيد الاستهلاك فى المياه ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات قبل وبعد تدريس الوحدة لصالح التطبيق البعدى ، مما يشير إلى فاعلية الوحدة فى تنمية هذه الاتجاهات .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أخرى حول فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى التربية المائية – كبعد من أبعاد التربية البيئية – لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى (منى عبد الصبور، نادية سمعان ، ١٩٩٩، ١٥٩-٢١٤) ، حيث أثبتت هذه الوحدة فاعليتها فى تنمية اتجاهات التلاميذ نحو المياه .

وهذه الدراسات وغيرها تثبت لنا أنه إذا ما ضمنا جميع المواد الدراسية موضوعات أو وحدات دراسية خاصة بالتربية المائية ، بحيث تقدم بطريقة تتناسب مع طبيعة كل مادة فسوف تنجح المدرسة فى القيام بدورها فى تنمية الوعى المائى لدى أبنائها من خلال مناهجها ومقرراتها الدراسية .

ولكن من الملاحظ خلو بعض الكتب فى المواد الدراسية المختلفة من معالجة مثل هذه الموضوعات ، ففى بحث أجرى عن اتجاهات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى وسلوكهم نحو ترشيد استهلاك المياه فى مصر، وقد اعتمد هذا البحث على تحليل محتوى الكتب الدراسية فى مادة العلوم بمرحلة التعليم الأساسى للعام الدراسى ٩٧م / ١٩٩٨م، باستخدام أداة لتحليل المحتوى من إعداد الباحث بغرض تحديد المفاهيم المرتبطة بالماء ، ولقد أثبتت نتائج هذا البحث انخفاض اتجاهات

تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الإعدادى نحو ترشيد استهلاك المياه ، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى انخفاض مستوى معرفتهم لمفاهيم ترشيد استهلاك المياه ، وما يرتبط بها من مفاهيم كالمياه الجوفية وتلوث المياه والمياه المعالجة .. إلخ ، وذلك لإغفال الكتب الدراسية المقررة لها (محمد حسين سالم صقر، ١٩٩٩، ٨٩-٩١٢) .

هذا بالنسبة لمادة العلوم التى من المفروض أنها مجال خصب لمعالجة جميع الموضوعات المتعلقة بالمياه نظراً لطبيعتها ، فهى ذات صلة وثيقة بالبيئة وبالحياة وبجميع الظواهر الطبيعية ومع ذلك فهى لا تعالج موضوعات التربية المائية بالطريقة التى تسهم فى تنمية الوعى المائى لدى التلاميذ، فما بالنا بالمواد الأخرى.

لذلك ينبغى أن يسعى المسئولون عن تخطيط المناهج الدراسية المختلفة إلى تضمين البعد المائى فى جميع المواد الدراسية ، مثل مادة العلوم والصحة ، مادة اللغة العربية، مادة التربية الإسلامية ، مادة الدراسات الاجتماعية ، وذلك عن طريق تضمين وحدة أو فصل عن المياه فى إحدى هذه المواد الدراسية أو توجهه منهاج مادة دراسية بأكملها توجيهه مائياً ، بحيث تصاغ هذه الموضوعات المرتبطة بالمياه بالمستوى المناسب للمرحلة التعليمية التى تدرس فيها وتقدم بالطريقة المناسبة لسن التلاميذ ، وبحيث تتنوع الأنشطة المصاحبة لها (محمد سعيد صبارينى ، ١٩٩١، ٩٥) .

ومن أمثلة هذه الأنشطة ما يلى :

١ - تصميم حقيبة تعليمية تحتوى على معلومات مائية فى مواد دراسية عديدة كالجغرافيا والتاريخ والعلوم والرياضيات والتربية الفنية واللغة العربية ... إلخ ، وتشتمل هذه الحقيقة على كتيب يوضح كيفية تخطيط الدرس فى التربية المائية فيما بين العلوم المختلفة وشرائط فيديو توضح للتلاميذ معلومات عن المياه ، كما تحتوى أيضاً على أشكال مختلفة

من الأنشطة اليدوية التي تصاحب هذه المعلومات النظرية . (Water Education Foundation, 2000, 1)

اتباع طرق التدريس التي تتناسب مع طبيعة التربية البيئية عامة والتربية المائية خاصة ، بحيث تتوافر طرق التدريس اللازمة لتحقيق أهداف التربية البيئية ، للعمل على تعميق الوعي البيئي عند الطلاب ، بحيث يرسخ في تفكيرهم ، ويتحول إلى عناصر سلوكية تحافظ على البيئة ، وتراعي العلاقات الوثيقة بين حياة الإنسان وصحة البيئة . ويجب أن يأخذ تدريس البيئة اتجاهاً عمليا تجريبيا ملموسا وما ينطبق على التربية البيئية ينطبق على التربية المائية كفرع منها .

٢ – ومن أنسب المداخل لدراسة الموضوعات المتعلقة بالبيئة ، ومنها المياه ما يلي :

أ – مدخل المشروعات ، بحيث يكون هناك اختيارات تحدد عددا من المشروعات يختار من بينها الطالب ما يتناسب مع ميوله واستعداداته .

ب – أسلوب حل المشكلات : وهذا يعتمد على إيجابية الطالب في الموقف التعليمي ، حيث يكلف الطلاب بحل بعض المشكلات المائية البسيطة التي تواجههم والقابلة للحل .

ج – طريقة المناقشة المفتوحة ، والتي يتيح الفرصة لتنظيم حلقات نقاش ومؤتمرات عن المياه .

د – تكليف الطلاب بالقيام ببعض النشاطات مثل عمل أبحاث عن المياه أو كتابة مقالات أو قصص أو إعداد المسرحيات ، والبرامج والنشرات ذات الصلة بموضوع المياه ، والرجوع إلى مصادر متعددة للحصول على المعلومات المطلوبة ، وكذلك إشراكهم في تنفيذ بعض الخطط البيئية وإعطائهم الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتنمية الموارد المائية ، وتنظيم حملات

لتنظيف بيئة المياه أو تشجيع فعالية حملات الترشيد ، كل ذلك بهدف زيادة وعيهم بمشكلات المياه وطرق مواجهتها .

- وهكذا فإن اتباع طرق تدريس مناسبة تجعل الموضوعات الدراسية المرتبطة بالتربية المائية أكثر فاعلية وتأثيراً فى سلوك التلاميذ وأكثر إيجابية فى تنمية الوعى المائى لديهم .

٣ - استخدام التقنيات والوسائل التعليمية التى تسهم فى توصيل وتسهيل موضوعات البيئة ، ومنها المياه ومن أهم هذه الوسائل استخدام شرائط الفيديو التعليمية التى تنقل أفلام تعليمية متحركة عبر التلفزيون عن المياه وكل ما يتعلق بها من قضاياها ، وهذا الأسلوب من أحدث الوسائل التى يمكن أن تصور مشكلة المياه بكل أبعادها بحيث تكون أكثر تأثيراً فى المتعلمين ، حيث تصل إلى عقولهم بسرعة . وكذلك الصور التعليمية الثابتة وتشمل الصور الفوتوغرافية والشرائح والأفلام الثابتة ذات المحتوى التعليمى الشامل لعناصر الموضوع المراد نقله إلى الطلاب ، وأيضاً الرسومات التعليمية كالخرائط التاريخية والجغرافية واللوحات التعليمية والملصقات والشفافيات ، وهناك أيضاً من بين التقنيات إجراء التجارب والدراسات والأبحاث العلمية فى المختبرات لاكتشاف الحقائق العلمية المرتبطة بالمياه بأبعادها المختلفة هذه الوسائل والتقنيات من شأنها أن تؤدى إلى تبسيط الحقائق المرتبطة بالمياه ، ومن ثم سهولة استيعابها بالنسبة للتلاميذ ، مما يجعلها تؤثر تأثيراً إيجابياً فى سلوكهم واتجاهاتهم نحو المياه .

ب - الأنشطة اللاصفية ودورها فى تنمية الوعى المائى لدى الطلاب :

من أهم الأنشطة المدرسية اللاصفية التى يمكن أن تسهم بدور إيجابى فى تنمية الوعى المائى للطلاب شريط التخطيط لها وتنفيذها بدقة ما يلى :

١ - القيام برحلات مدرسية وزيـــارات ميدانيـــة لبعـض الأمـــاكن المرتبطـــة بالمياه ، مثل زيارة محطات الطاقة الكهرومائية ، ومحطات معالجة الميـــاه الملوثة وتحويلها إلى مياه نقية صالحة لكافة الاستعمالات ، وذلك ليتعـــرف التلاميذ على جميع المراحل والخطوات التى تمر بها عملية تحليـــة الميـاه والإجراءات والأدوات والمعدات المستخدمة فى كل مرحلة، وكذلك التكلفـــة المادية لكل مرحلة وخطوة، ليقفوا على الجهود والنفقـــات التـــى تتحملـــها وتتكلفها الدولة من أجل تأمين شربة الماء النقية لمواطنيـــها ، ممـــا يزيـــد وعيهم بأهمية المحافظة على قطرة الماء من الضياع ومن التلوث فيتحملـــون مسئولية ذلك من تلقاء أنفسهم .

٢ - تنظيم أسبوع للوعى المائى (Cucamonga Country Water District,2000, 1-3) ، وتنظيم فعاليات هذا الأسبوع على مستوى محافظات مصـــر كلـــها ، وتشترك فيها جميع المدارس بمختلف مراحلها التعليمية بدءا من الحضانـــة ، وحتى المدارس الثانوية ، وكذلك الجامعات ، ويشترك فيه جميـــع العـــاملين فى الحقل التعليمى من مديرين ومعلمين وطلاب . وكذلك يمكن أن تشـــارك المدارس فى الاحتفال بأسبوع الوعى المائى وســـائل الإعـــلام، والمســـاجد والمنظمات والجمعيات الأهلية وغيرها ، بحيث ينظم هذا الأسبوع ســـنوياً. ويكون الهدف من هذا الاحتفال زيادة الوعى العام بالقضايا المائية من خـــلال القيام بحملات توعية واسعة النطاق لتعليم سكان المنطقة كـــل شـــىء عـــن أغلى المصادر الطبيعية وهى المياه ، تنظيم مسابقات تعليمية ودينية وفنيـــة واجتماعية عن المياه ، عمل ملصقات لطلاب المدارس عن الميـــاه لكافـــة موضوعاتها ، ووضع لوحات إرشادية للحفاظ علـــى الميـــاه فـــى الطـــرق العامة ، وإقامة معارض للأجهزة المائية ، وعروض لعـــرض معلومـــات ،

خاصة عن المياه ، مثل عروض دورة المياه فى الطبيعة ، ونمـوذج لميـاه جوفية ، عرض توضيحى للوعى بالمسئوليات تجاه البيئة المحلية ... إلخ .

مع الحرص على أن تقدم مواد تعليمية خاصة بالتربية المائية مباشرة داخـل الفصل ومن خلال خطط ومناهج شائقة للتلاميذ ؟

وكذلك يمكن أن تحتوى فعاليات هذا الأسبوع على إقامـة مـهرجانات مائيـة (Region of Peel Proclaims, 2000, 1) لتعليم تلاميذ المدارس احترام وحمايـة مصادر المياه والبيئة ، وإيقافهم على أهمية المياه لتكوين بيئـة صحيـة ونظيفـة ، وتشجيعهم على أن يصبحوا من أنصار حماية المياه والمحافظة عليها عـن طريـق تطبيق ما يتعلموه فى منازلهم ، ومدارسهم ، ومجتمعاتهم . وبذلك تنمو الاتجاهـات الإيجابية لدى التلاميذ وينمو وعيهم المائى بأسلوب ممتع وشـائق ، حيـث يتخلـل الضحك والفكاهة المعلومة فى نفس الوقت مما يجعل التعليم أبقى أثرا فـى نفـوس التلاميذ .

ولقد تم تنظيم مثل هذا البرنامج بما فيه من عروض ومـهرجانات وزيـارات ميدانية فى مدينة LAVAL بكندا تحت عنوان " الطريق المـائى " Water Route وكان ذلك عام ١٩٩٢ ، حيث نظم هذا البرنامج لتلاميذ الصف الخامس الابتدائـى بمدارس Laval ، وتم تقديم عروض لهؤلاء التلاميذ عن تتبع مياههم منـذ انتقالـها من النهر وحتى عودتها إلى هذا المصدر ، ولقد قاموا بزيارات ميدانية إلى محطـات معالجة مياه الشرب ومحطات معالجة مياه الصرف الصحى ، كما تم عقد مسـابقات فنية فى الرسم عن موضوع المياه ... إلخ

وكان المسئولون يهدفون من وراء ذلك إلى تنمية إدراك الجيل الجديد (جيـل الأطفال لأهمية المياه وأهمية تطوير استخدامها وتطوير عادات استهلاكها وقـد أدت هذه المشروعات إلى تقليل ما يعادل ٣٠% من الاسـتهلاك المـائى علـى مـدار

السنوات التى نظم فيها البرنامج (Blais, Nicole, 1998,1-3) ، وهذا أن دل على شيء فإنما يدل على فاعلية مثل هذه البرامج فى تنمية الوعى المائى لدى الأفراد).

٣ – ومن بين الأنشطة اللاصفية التى يمكن أن تسهم بدور فاعل فى تنمية الوعى المائى لدى تلاميذ المدارس . الإذاعة المدرسية وكلمات الصباح فى المدارس وما تؤكد عليه من مفاهيم التربية المائية ، وأيضاً الجمعيات التى تتبنى فكرة حماية البيئة ، سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها ، وكذلك الأخذ بفكرة معسكرات العمل لدى الشباب فى مجال حماية البيئة بعناصرها المختلفة بما فيها المياه ، " كما يمكن أيضا استثمار مختلف الأحداث الثقافية والاجتماعية والقومية كالأعياد القومية ، ويوم وفاء النيل ويوم البيئة العالمى، ومهرجان القراءة للجميع ، وذلك لتنظيم معارض للحفاظ على مياه الشرب والمشاركة فى المهرجانات الفنية والثقافية " (المكتب العربى للشباب والبيئة ، ١٩٩٦، ٩) .

ج – المعلم ودوره فى تنمية الوعى المائى لدى التلاميذ :

يقوم المعلم بدور كبير وخطير فى تشكيل الوعى المائى لدى تلاميذه . وذلك من خلال قيامه بتيسير المفاهيم المائية للتلاميذ بما يتناسب مع الفئة العمرية والذهنية والدراسية لهم ، مع ربط هذه المفاهيم بحياتهم وبيئتهم ، وكذا يمكنه أن يسهم بدور كبير فى تبنى سلوكيات إيجابية لديهم تجاه قضية المياه ، بحيث تحقق الهدف المنشود منها .

وهذا يستلزم ضرورة التأكد من عمق المعرفة والتدريب الكافى لدى المعلمين والمؤهلين للتربية البيئية عامة والتربية المائية خاصة ، حتى يؤدى كل معلم رسالته باقتناع وشغف ويطمئن إلى تحقيق النتائج المرجوة بدرجة عالية ؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، فالمعلم الذى لا يلم بأبعاد المشكلة المائية ولا يدرك خطورتها ولا يشغل باله بالمساهمة فى حلها ، لا يمكنه أن يؤثر فى تلاميذه .

ولن يتحقق ذلك إلا بالاهتمام مسبقا ، ومن بداية إعداده داخل كليات التربية بإعطائه برامج مكثفة فى التربية المائية ، بحيث تسهم فى تنمية وعيه بهذه القضية، ومن ثم تكسبه القدرة على مساعدة تلاميذه لفهم أبعاد القضية المائية وتنمية وعيهم بها . ولن يتم ذلك إلا بطرح برنامج عن التربية المائية للطلاب داخل هذه الكليات للتعرف على تحديد طرق وأساليب ترشيد الثروة المائية فى بيئتهم ، وكذلك مساعدتهم فى تعديل بعض المعتقدات الخاطئة وتكوين الاتجاهات الإيجابية الصحيحة لديهم عند التعامل مع المياه ، والعمل على تنمية القيم الإسلامية لدى هؤلاء الطلاب ، وذلك عن طريق تبصيرهم بأخلاقيات التعامل مع المياه فى ضوء ما ورد فى كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم .

وأيضاً مساعدة هؤلاء الطلاب على تكوين العادات والممارسات المتعلقة باحتياجات الجسم من المياه، والتى تتناسب مع النمط الثقافى ، ومصادر المياه فى المجتمع الذى يعيش فيه هؤلاء الأفراد . لذا ينبغى على هذه الكليات أن تقوم بتنظيم قوافل توعية تجوب شتى البلاد، وتبصر الناس بكيفية التعامل مع المياه ، وتكون اتجاهات سليمة لديهم فيما يخص السلوك المائى .

وينبغى أيضا أن تعمل كليات التربية جاهدة على تشجيع طلاب البحث العلمى على إجراء البحوث فى قضايا المياه ، وجذورها التاريخية ، ومشكلاتها ، ومستقبليات المياه ، ومعالجتها من منظور تربوى ، والعمل على نشر هذه البحوث للاستفادة بنتائجها .

كما ينبغى أيضاً أن تعمل كليات التربية على جعل مادة المياه إجبارية فى مقرراتها الدراسية بحيث يتسع مفهوم الطالب عن المياه والقضايا المتعلقة بها ، حيث يتم تناولها من وجهات نظر مختلفة وفقا للتخصصات المختلفة الأكاديمية منها أو التربوية .

ولا بد أن تعمل كليات التربية على تدريب الطلاب على حماية الموارد الطبيعية ، وتقليل نسبة الفقد وذلك لأن الموارد الطبيعية تمثل الحاضر والمستقبل وهى توفير مقومات الأمن القومى . وهذا يتمثل فى المحافظة على الموارد المائية، وحمايتها من الاستهلاك السريع والاستنزاف المقصود . حتى لا تسبب ندرتها قيام الحروب بين المجتمعات .

وكذلك تعمل على تدريب الطلاب على عادات الاستثمار الأمثل والصيانة المستمرة للموارد المائية التى تبدو بعضها الآن سهلة ميسورة ، إلا أنه بعد سنوات قلائل ستتضح مظاهر الندرة المائية نتيجة عوامل كثيرة من بينها سوء الاستعمال والإهمال فى الصيانة .

وأيضا تدريب طلابها على التربية الصيانية أو الأمانية Cosoervateon Education وهى جزء من التربية البيئية تحافظ على موارد البيئة ، وتحسن استثمارها وتصونها من التلف . لذلك ينبغى أن يكون موضوع صيانة البيئة من بين اهتمامات كليات التربية ، الأمر الذى يسهم فى حماية الأمن القومى بصورة مباشرة أو غير مباشرة (حسان محمد حسان ، ١٩٨٩، ٤٥-٤٧) .

ولا يقتصر الأمر عند مرحلة إعداد المعلم فقط ، بل لا بد من الاستمرار فى إعداد دورات تدريبية للمعلمين بعد تخرجهم ، بحيث تشتمل هذه الدورات على ورش عمل للتربية المائية للمدرسين ، لتأصيل مفاهيم الحفاظ على مياه الشرب لديهم . وكذلك لا بد من توزيع شرائط فيديو على المعلم لتكون مرشدا له فى تدريسه للموضوعات المتعلقة بالمياه .

وبذلك ومن خلال تخطيط برامج للتربية المائية وتضمينها ضمن محتويات المقررات الدراسية المختلفة، وإعداد المعلم القادر على تنفيذ هذه البرامج بفاعلية داخل المدرسة ، سواء فى حصة الدراسة الصيفية أو فى الأنشطة اللاصفية يمكن

للمدرسة أن تسهم بدور فعال وإيجابى فى تنمية الوعى المائى لتلاميذها ، ومن ثم للمجتمع بأثره .

ثالثا : وسائل الإعلام ودورها فى تنمية الوعى المائى لدى الأفراد :

يعتبر الإعلام – وخصوصا فى أيامنا هذه – من أخطر المؤسسات التربوية تأثيرا على المجتمعات ؛ نظرا لتعدد وسائله من صحافة وإذاعة وتلفاز ومطبوعات، ونظرا لسهولة وصول هذه الوسائل إلى قطاعات عديدة من المجتمعات المختلفة حيث تفعل فعلها فى عقول الناس ونفوسهم ، ومن ثم تؤثر فى اتجاهاتهم ، ومن ثم فى مواقفهم التى يتخذونها حيال كثير من القضايا .

لذلك ونحن ندرس قضية مهمة مثل قضية المياه هذه وتنمية الوعى بها، لا يمكن أن نغفل ما لوسائل الإعلام من دور كبير فى صياغة هذا الوعى للمواطنين باختلاف فئاتهم باعتباره نوعا من التعليم غير الرسمى Informel Adusatiol وخصوصا إذا ما أحسن توظيفها بشكل منهجى ومخطط .

ويمكن تحديد أهم معالم الاستراتيجية الإعلامية التى يمكنها أن تسهم فى صياغة الوعى المائى لدى المواطنين على النحو التالى : (Regional Water Services, 1996, 1) .

١ – نقطة البداية فى وضع استراتيجية إعلامية لتنمية الوعى المائى لدى المواطنين هو الحوار بين القائمين على التربية المائية كفكر تربوى وبين الإعلاميين كصناع للرسالة الإعلامية وبين الجماهير كجماعات لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على المياه .

٢ – إشراك الشخصيات ذات التأثير فى البرامج الإعلامية المتعلقة بالمياه كالعلماء والوعاظ والشخصيات البارزة بشكل عام ، وكذلك علماء النفس والتربويين الذين يمكنهم تحويل المفاهيم المائية المجردة من مجرد شعارات إلى قيم سلوكية واتجاهات إيجابية تتحكم فى تعاملنا مع المياه .

٣ - البحث فى جذور المشكلة المائية وجمع المعلومات عنها وتحليلها والالتقاء بالمسئولين ومناقشتهم واستشارة العلماء والخبراء المتخصصين للاهتداء بآرائهم .

٤ - قيام الإعلام بكافة وسائله وقنواته بتغطية شاملة للأنشطة البيئية المختلفة فى البلاد المتقدمة للاقتداء بها فى بلادنا بما يتناسب مع ظروفنا وقيمنا وأخلاقنا .

٥ - الحرص فى البرامج الإعلامية المقدمة على توعية المواطن عن طريق إمداده بالمعلومة والصورة الواضحة عن التلوث وأسبابه وخطورته وكيفية مواجهته ... إلخ ، وأيضاً عن صور الإسراف والهدر المائى وكيفية الحد منه .

ومن أبرز البرامج التى يمكن لوسائل الإعلام أن تقدمها لتنمية الوعى المائى للمواطنين ما يلى :

* تقديم برنامج إعلامى عبر التلفزيون مثلا لتنمية الوعى المائى لدى المواطن الريفى ، وذلك من خلال إيقافهم على خطر التلوث ، وخصوصا تلوث المياه الجوفية الناتج عن المبيدات الحشرية التى تتسرب من التربة بعد رش المحاصيل بها . وهذا يعتبر من أهم أسباب تلوث المياه، علما بأن المياه الجوفية تعتبر مصدراً رئيسيا للشرب فى المناطق الريفية .

والهدف من هذا البرنامج هو جعل المجتمعات الريفية أكثر وعيا وذلك بإرشادهم إلى القيام بالممارسات المناسبة للمحافظة على جودة المخزون من مواردهم المائية ، ومن ثم المحافظة على صحتهم وصحة أسرهم وذلك بالتقليل مثلا من كميات المبيدات الحشرية المستخدمة فتقل بذلك كمية المتسرب منها إلى التربة .

وقياساً على هذا البرنامج يمكن تنظيم برامج أخرى مشابهة لتنمية الوعى المائى لدى أصحاب المصانع الذين يشكلون مصدرا خطيرا لتلوث مياه الشرب ، بما يلقونه من مخلفات مصانعهم فى مجارى المياه المجاورة . كما يمكن تنظيم برامج أخرى توجيهية لجميع المواطنين من الفئات المختلفة لترشيد استهلاك المياه بينهم سواء فى المنزل أو فى المدارس أو فى المؤسسات الحكومية .. إلخ ، وذلك للحد من مظاهر الهدر المائى على كافة المستويات .

كما يمكن للتلفزيون أن يقوم بدور أخر فى صياغة الوعى المائى للمواطنين من خلال ما يقدمه من إعلانات تلفزيونية لها فعل السحر على الجميع. وكذلك من خلال ما يقدمه من مسلسلات وأفلام ذات مضامين مائية بصورة مجسدة وواقعية مما يجعل المشاهد يعيش المشكلة بكل كيانه فينشغل بها، ويسعى للبحث عن السبل المناسبة لحلها ، كما يمكنه أن يقدم برامج مستقبلية عن موارد المياه ، وكذلك يمكنه إجراء مقابلات تلفزيونية ، وحلقات نقاش مع المسئولين والمتخصصين عن المياه (Canadian Water, 2000, 2) بغرض وضع الوسائل التشريعية التى ينبغى استخدامها لإدارة الموارد المائية ، من أهمها : (حسن أبو سمور، حامد الخطيب ، ١٩٩٩، ٢٤٩، ٢٥١) .

- حماية الموارد المائية من خلال منح تراخيص مسبقة من أجل الانتفاع بالمياه ، ومنح تراخيص استثمار المياه السطحية والجوفية ضمن شروط تضمن حماية الموارد المائية .
- وضع ضوابط صارمة تهدف إلى الحد من التلوث المائى وكذلك الاستنزاف المائى .
- ضرورة اتباع سياسة سعريه مناسبة، وتحديد تسعيرة للماء تأخذ بعين الاعتبار تكاليف إنتاجه وتوزيعه ، والظروف الاجتماعية ، والاقتصادية ، وذلك لأن الوسائل التسعيرية تعتبر من أنجح الوسائل لإدارة الموارد المائية .

* مناقشة جميع قضايا المياه على صفحات الصحف والجرائد المحلية والمجلات فى صورة مقالات يكتبها كتاب وعلماء وأساتذة متخصصون ، ويمكن أن يكون لهذه الجرائد والصحف ملحقات كاملة تدور جميعها حول المياه . وبذلك تكون فى متناول جميع أفراد المجتمع فيمكنهم قراءتها ، وتجميع المعلومات المرتبطة بها ، والإلمام الكافى بجميع أطرافها فيزداد وعيهم بالمشكلة المائية ، وإحساسهم بها ، وبخطورتها فيعمل الجميع جاهدين للمساهمة فى حلها ، وكذلك لا بد أن تتبنى الصحف والجرائد الرسمية مشروعا لحماية البيئة المائية من التلوث، والعمل على اتخاذ كافة الإجراءات الكفيلة لتحقيق ذلك ، ومن أهمها : المطالبة بسن القوانين والتشريعات الخاصة بنوعية المياه ، وضبط تلك النوعية من خلال مراقبة التلوث الناتج عن الأنشطة البشرية المختلفة ورصدها ، ويقوم بهذه المهمة جهاز مختص يضع المواصفات للملوثات الخارجة عن الأنشطة البشرية بموجب تعليمات ولوائح، وكذلك العمل على تحديد مناطق حماية مصادر المياه من التلوث الجوفية منها أو السطحية (سامح غرايبسة، يحيى الفرحان، ١٩٩٦، ٢٩٥-٣٠٢) .

وأيضاً لا بد أن تتبنى الصحف والجرائد الرسمية حملات توعية تقوم بتبصير المواطن الريفى باستعمال وسائل من شأنها أن ترشد من استهلاك المياه ، فمثلا تبصيره باستعمال طريقة الرى بالرش التى توفر ٧٠% من المياه المستخدمة ، وطريقة التنقيط التى توفر استثمارا مائياً يصل إلى حوالى ٨٠% عما هى عليه فى الطرق القديمة (إبراهيم أحمد سعيد ، ١٩٩٣، ٦٥) .

* يمكن تقديم برامج إذاعية فى صورة ندوات أو مسلسلات أو لقاءات أو برامج معينة تدور حول قضية المياه بأبعادها المختلفة ، كما يمكن إجراء مسابقات واختبارات عن المياه فى برامج الإذاعة . ولا شك أن هذا سيؤثر تأثيراً كبيراً على الجميع نظراً لسهولة الاستماع إلى هذه البرامج لرخص ثمنها ، واقتناء

جميع فئات الشعب لهذا الجهاز الصغير الذى يقدمها وهو المذياع . ومن أمثلة ذلك ما يلى :

- يجب تنظيم برامج إذاعية يوضح فيها أهمية الماء فى حياة الكائنات الحية على وجه الأرض الأمر الذى يجعلنا نحافظ عليه ، حيث أنه يعمل على تهيئة الظروف الملائمة للحياة واستمرارها . حيث قال أبو الفلسفة طاليس قديما : إن الماء هو المصدر والمكون الأساسى الذى يدخل فى تركيب كل شيء فى الكرة الأرضية ، حيث أن الحياة بدأت فى الماء وهى لا تستمر بدونه ؛ فالماء يتخلل كل خلية من خلايا الكائنات الحية والوسط الذى تعيش فيه (رشيد الحمد ، محمد سعيد صبارينى ، ١٩٨٦، ٤٣) .
- يجب العمل على إعداد برامج إذاعية بقصد توعية المواطنين، وتبصيرهم بالتقنيات الحديثة التى تستخدم فى مجال ترشيد المياه، حتى يكونوا على علم بها ، ومن ثم يمكنهم استخدامها وذلك مثل حنفية الحوض والتى صممت لها فوهة الحنفية ، وذلك لتعطى تدفقا متناسقا منتظما بنفث الهواء مع الماء ، مما يزيد قوة التدفق مع تصريف أقل للماء ، وكذلك درع التحكم الاتوماتيكى لتقليل الفاقد من الماء ، ومنع تسرب الماء من الصنابير المتعطلة ولا يحتاج إلى إغلاق ، وكذلك صندوق الطرد المرشد فى دورات المياه الذى يؤدى نفس الدور الأساسى لصناديق الطرد الكبيرة الموجودة ولكن عمقه أقل يعطى ٦ لترات مياه عند كل استخدام ، وأيضاً توجد به أداة تخفيض الحجم داخل صندوق الطرد لتقليل حجم المياه بداخله ، أو منع تفريغه بالكامل عند كل استخدام له (محمد عوض الشهرى، ٢٠٠٠، ٤٢) .

وبعد فلو نظرنا إلى الإعلام المصرى ومدى اهتمامه بقضية المياه فهو فى حقيقة الأمر لم يأل جهدا ولم يدخر وسعا بهذا الخصوص ، فهناك اهتمام بالغ من جانبه ، سواء على مستوى التلفزيون أو الإذاعة أو الجرائد أو المجلات ، حيث

يفرد لموضوع المياه الكثير من البرامج الإذاعية والتلفزيونية ، ويعقد كثيرا من الندوات واللقاءات مع المختصين والمهتمين بهذه القضية لمناقشتها من جميع الجوانب ، كما أن هناك صفحات كاملة فى الجرائد الرسمية تناقش هذه القضية أسبوعياً كما هو الحال فى جريدة الأهرام القاهرية فى صفحة قضايا وآراء التى ناقشت هذه القضية فى سلسلة من الحلقات خلال عدة أسابيع متكررة وكان ذلك يوم الجمعة من كل أسبوع .

رابعا : دور العبادة وتنمية الوعى المائى لدى المواطنين :

لا يمكن إغفال الدور الرئيسى الذى يمكن أن تقوم به دور العبادة سواء كانت المساجد أو الكنائس فى تنمية الوعى المائى لدى المواطنين ، وذلك من خلال نشر المفاهيم التى حثت عليها الأديان السماوية فى محاربة الإسراف والتبذير سواء كان فى خطبة الجمعة أو الدروس الدينية . لأن الدين يشكل محورا هاما فى حياة البشر ، ومن ثم فإنه من الأهمية بمكان الربط بين تعاليم الدين ومختلف جوانب النشاط الذى يقوم به الإنسان فى بيئته تحقيقا لصالح الفرد والجماعة والأجيال المقبلة ، وحفاظاً على الموارد الطبيعية التى هى عصب الحياة .

ولذا كان لزاما على دور العبادة أن تقوم من خلال إلقاء الدروس الدينية، وإقامة الندوات الدينية أو من خلال خطبة الجمعة الى تزويد الناس بدور الدين فى عملية الحفاظ على البيئة عامة ، والموارد المائية بصفة خاصة ، وإلى تحفيز الناس جميعاً على ترجمة تعاليم الدين إلى أنماط سلوكية سوية يلتزمون بها لأهمية المدخل الدينى كوسيلة لبث السلوك البيئى السليم ، فلو أن الطفل العربى أخذ التوجيه الدينى السليم منذ نشأته ، واتبعت الوسيلة الملائمة لهذا التوجيه لتغلبنا على كثير من المشكلات السلوكية البيئية التى تواجهنا .

فلدور العبادة دور حيوى يمكن أن يتجسد فى خطبة الجمعة أو الدروس الدينية فى بعض أيام الأسبوع ، حيث أن هناك بعض المساجد تعقد حلقات دراسية

أسبوعيا لمناقشة القضايا المجتمعية الهامة التى تمس كيان المجتمع ، يحاضر فيها نخبة من الوعاظ وعلماء الدين المتفقهين وتحت إشراف وزارة الأوقاف ، فمن الممكن توجيه مثل هذه الحلقات إلى مناقشة القضايا المتعلقة بالمياه ، مثل قضية ترشيد الاستهلاك فى المياه والمحافظة عليها من التلوث من وجهة نظر إسلامية . وذلك لنشر جميع التوجيهات والتعليمات التى أتى بها القرآن الكريم وأكدتها السنة النبوية المشرفة بخصوص عدم الإسراف فى المياه ، وذلك عملا بقوله تعالى : " أفرأيتم الماء الذين تشربون أأنتم أنزلتموه من المزن أم نحن المنزلون لو نشاء جعلناه أجاجا فلولا تشكرون " (سورة الواقعة ، الآيات ٨٦-٧٠) ، وشكر النعم يكون بالمحافظة عليها وعدم تبديدها بمختلف الطرق .

وقد أكد على ذلك رسولنا صلى الله عليه وسلم، فى كثير من أحاديثه ، فعن عبد الله بن عمر، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر بسعد وهو يتوضأ فقال: ما هذا السرف . فقال : أفي الوضوء إسراف . قال : " نعم وإن كنت على نهر جار " (ابن ماجه ، ١٩٩٦، حديث رقم ٤١٩) .

وأيضاً ما ورد عن أنس رضى الله عنه أنه قال : كان النبى صلى الله عليه وسلم " يغسل أو كان يغتسل بالصاع إلى خمسة أمداد ، ويتوضأ بالمد ، وأيضاً ما رواه جابر عن بن عبد الله في الغسل " ، فقال : يكفيك صاع ، فقال : رجل ما يكفينى ، فقال جابر : " كان يكفى من هو أوفى منك شعرا وخير منك (يعنى رسول الله صلى الله عليه وسلم) ثم أمنا فى ثوب " (البخارى ، ١٩٩٦، حديث رقم ٢٤٤) .

وإذا كان التشريع الإسلامى قد أكد على عدم الإسراف فى المياه كبعد من أبعاد الوعى المائى، فقد أكد أيضاً على المحافظة عليها من التلوث وهو البعد الآخر للوعى المائى . فقد نهانا الخالق ، عز وجل ، عن كل ما يؤدى إلى إفساد البيئة وإهلاك ما فيها من حيوان أو نبات وذلك فى قوله تعالى : " ولا تفسدوا فى الأرض

بعد إصلاحها " (سورة البقرة ، آية : ٢٠٥) وذم كل شخص يؤدى إلى ذلك في قوله تعالى : " إذا تولى سعى فى الأرض ليفسد فيها ويهلك الحرث والنسل والله لا يحب الفساد " (سورة الأعراف ، آية : ٨٥) .

ويتمثل حرص الإسلام فى المحافظة على نقاء الماء وحمايته من التلوث فيما رواه أبو هريرة رضى الله عنه، أن النبى صلى الله عليه وسلم قال : " إذا استيقظ أحدكم من نومه فلا يغمس يده فى وضوئه حتى يغسلها ثلاثا فإن أحدكم لا يدرى أين باتت يداه " (النسائى ، ١٩٩٦، حديث رقم ١١) .

وهكذا فمن خلال ما يلقى من خطب فى المساجد يمكن التأثير فى نفوس الأفراد لأن الدين له فعل السحر على أفراد المجتمع ، فإذا ما أريد إقناعهم بشيء فلنجعل الدين سبيلنا إلى ذلك ومدخلنا إلى قلوبهم وعقولهم ، بحيث نستطيع أن نكون وعيا مائيا لدى جميع الأفراد ، وذلك بجعلهم متوافقين فى تعاملهم مع المياه ، ومن ثم يحافظون عليها من خلال الحد من استنزاف الموارد المائية ، والحد من تلوثها ، والعمل على ترشيد استهلاكها ، وعدم الإسراف فيها ، لأن الإسراف له آثار سلبية لا تقتصر على المسرف فحسب ، وإنما تتعداه إلى المجموع . مؤكدين لهم أن الإسلام كان سباقا إلى هذا الضبط ، فقد نهى عن الإسراف فى كل شيء (إبراهيم عبد الله السمارى ، ١٩٩٥، ٨٧، ٨٨) .

وهذا ما أكدته الدراسة التى قام بها البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب حيث أعتمد منظمو البرنامج فى دراستهم – من بين ما اعتمدوا عليه – على عقد دورات رمضانية فى المساجد تحت شعار "حافظوا على مياه الشرب ، حيث ألقيت خطب ودروس حول هذا الموضوع ، وكان من نتيجة ذلك أن انخفض متوسط الاستهلاك فى المياه من ٢٣,٣ مترا مكعبا فى اليوم إلى متوسط استهلاك ١٧,٣ مترا مكعبا فى اليوم – أى بنسبة وفر تقدر بحوالى ٢٦% (المكتب العربى للشباب والبيئة ، ١٩٩٦، ٢٣) ، وهذا ما أكدت عليه هذه الدورات الرمضانية من

أهمية الماء بالنسبة للإنسان ، حيث أوضحت للجماهير ما أدركه المربون المسلمون من أن الجسم يحتاج إلى الماء بسبب أن الماء يحفظ الرطوبات الأصلية فى البدن " فلا يشعر الإنسان بالجفاف طالما أخذ حظه من شرب الماء ، واستحبوا لإشباع هذه الحاجة شرب الماء البارد ، لأنه يروى ويزيل جفاف الحلق والفم كما أن شرب الماء الحار يورث أمراضا ولا يحصل به الرى ، أما الماء البارد فإنه إذا كانت برودته معتدلة ، فإنه يشد المعدة ويحفظ الصحة ، وإذا كان الماء حارا أفسد الهضم ، وأحدث الترهل ، وأذبل البدن " (عبد الغنى عبود ، حسن إبراهيم عبد العال ، ١٩٩٠، ٣٢٨، ٣٨٣) .

وهكذا يمكن أن نؤكد أنه إذا ما قامت جميع المؤسسات التربوية بالدور المنوط بها تجاه هذه القضية التى تمس الأمن القومى ، والذى تم تحديد ملامحها فى الصفحات السابقة . فسوف تعمل على تكوين جيل واع قادر على مواجهة المشكلة المائية مستقبلا، وذلك لأن التشريعات وحدها لا يمكن أن تؤدى إلى ضمان التصرف السليم من قبل الأفراد ، إذ أن الأساس فى ذلك هو العنصر التربوى بالدرجة الأولى ، الذى عن طريقه ننمى سلوك الأفراد نحو المحافظة على المياه وصيانتها من التلوث والهدر ؛ لأننا فى حاجة إلى أخلاقيات للتعامل مع المياه بحيث تعيد لنا التوازن فى تعاملنا مع المياه .

هوامش البحث ومراجعه :

١ - المكتب العربى للشباب والبيئة : البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب ، المشروعات الاسترشادية تجربة قابلة للتكرار، تحت إشراف جهاز شئون البيئة برئاسة مجلس الوزراء - القاهرة - بدون تاريخ، ص١.

٢ - محمد بن أبى بكر عبد القادر الرازى: مختار الصحاح، إخراج دائرة المعاجم العربية بيروت - مكتبة لبنان، ١٩٨٦م، ص ٣٠٣.

٣ - أ. ك. أوليدوف. الوعى الاجتماعى، ترجمة ميشيل كليو، بيروت، دار ابن خلدون ١٩٧٨ ص ٢٠.

٤ - عبد المسيح سمعان عبد المسيح : أثر المعسكرات فى تنمية الوعى البيئى، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس، معهد الدراسات والبحوث البيئية، ١٩٨٨، ص ٣٤ .

٥ - لمزيد من المعلومات عن مفهوم التلوث المائى يمكنك الرجوع إلى ما يلى :

- محمد خميس الزوكه : البيئة ومحاور تدهورها وآثارها على صحة الإنسان، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٩، ص ٤٠٣، ٤٠٤.

- أحمد الفرج العطيات : البيئة الداء والدواء، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع ١٩٩٧، ص ٥٥ .

- زيدان هندى عبد الحميد، محمد إبراهيم عبد المجيد: الملوثات الكيميائية والبيئية، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، بدون تاريخ، ص ١١.

- ماجد راغب الحلو: قانون حماية البيئة، ط٢، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٧، ص ٢٢ .

٦ - هالة أحمد الجبيلى مصطفى أحمد: وحدة تدريسية مقترحة فى العلوم بالمرحلة الإعدادية لتنمية الاتجاهات نحو الحفاظ على المياه وترشيد استهلاكها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية ٢٠٠٠، ص ١١ .

٧ - المكتب العربى للشباب والبيئة : تجربة البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب فى عامين تحت إشراف جهاز شئون البيئة برئاسة مجلس الوزراء، القاهرة، أغسطس، ١٩٩٦، ص ٦.
٨ - محمود أبو زيد : المياه مصدر للتوتر فى القرن الحادى والعشرين، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٨، ص ٥ .
٩ - الموسوعة العربية العالمية، الجزء ٢٢، المملكة العربية السعودية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦، ص ٨.
١٠ - محمود أبو زيد : مرجع سابق، ص ٥ .
١١ - عبد الله الدروبى : المياه فى الاستراتيجية الإسرائيلية وآليات ووسائل تحقيقها من خلال عمليات التسوية الجارية حاليا على أساس المشروع الشرق أوسطى، مجلة مستقبل العالم الإسلامى، العدد (١٥) السنة الخامسة، ربيع ١٩٩٥، ص ٣٥.
١٢ - المرجع السابق، نفس الصفحة .
١٣ - شحاته أحمد عبد الفتاح : الماء والملح وأثرهما فى حياتنا، القاهرة، مكتبة ابن سيناء للنشر والتوزيع والتصدير، بدون تاريخ، ص ١٧.
١٤ - سامر مخيمر، خالد حجازى : أزمة المياه فى المنطقة العربية - الحقائق والبدائل الممكنة، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٢٠٩)، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون والأدب، مايو ١٩٩٦، ص ٤٤.
١٥ - عبد الله الدروبى : مرجع سابق، ص ٣٠، وانظر أيضاً :
- محمد إبراهيم حسن: أنماط التربة ومصادر المياه والتلوث البيئى فى الفكر الجغرافى الحديث، الإسكندرية مركز الإسكندرية للكتاب، ص ٢٧٩، ٢٨٢.
١٦ - كامل الزهيرى : النيل فى خطر، ط٢، كتاب الأهالى، العدد (١٧)، القاهرة، حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، يناير ١٩٩٨، ص٢٨.
١٧ - سامر مخيمر، خالد حجازى: مرجع سابق، ص ١٠٤.
١٨ - كامل الزهيرى : مرجع سابق، ص ١٩.

١٩ – عبد الله الروبى : مرجع سابق، ص ٣٦.

٢٠ – أحمد عبد الوهاب عبد الجواد: تلوث المياه العذبة، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص٥٠ .

٢١ – عبد الملك عودة : الأمن المائى فى حوض النيل، جريدة الأهرام، العدد ٤١٣٣٩، لسنة ١٢٤ الجمعة ١١١ فبراير ٢٠٠٠، ص١٠.

٢٢ – سامر مخيمر، خالد حجازى : مرجع سابق، ص ١٥.

٢٣ – على نويجى: أزمة المياه فى بلادنا، جريد الأهالى، العدد ٧٩٨، السنة ١٩، الأربعاء ١ يناير ١٩٩٧، ص ٥ .

٢٤ – محمود أبو زيد: مرجع سابق، ص ٢٨ .

٢٥ – المرجع السابق، ص ٨٢ – ص ٨٤ .

٢٦ – يسرى دعبس : استراتيجيات حماية البيئة من التلوث، القاهرة، مؤسسة الأهرام، ١٩٩٥، ص٩٠، ٩١ .

٢٧ – عبد الله مرسى العقالى: المياه العربية بين خطر العجز ومخاطر التبعية، ط٢، القاهرة، مركز الحضارة العربية، ١٩٩٧، ص ١٦١ .

٢٨ – رشدى سعيد : نهر النيل، نشأته واستخدام مياهه فى الماضى والحاضر، ط٢، القاهرة، دار الهلال بدون تاريخ، ص٢٧٨، ٢٧٩.

٢٩ – قناة جونجلى هى أحد مشروعات التخزين التى سعت الحكومة المصرية بالتحالف مع السودان لإقامتها للمحافظة على مياه النيل فى المستقبل، وذلك بإنشاء خزانات للتخزين المستمر للمياه عند البحيرات الاستوائية نظراً لأن هذه البحيرات من أصلح الأمكنة للتخزين . لمزيد من التفاصيل انظر :

– رشدى سعيد : مرجع سابق، ص٢٤٠، ٢٤١ .

– سامر مخيمر، خالد حجازى : مرجع سابق، ص٢٥ – ٢٧ .

٣٠ – محمود أبو زيد : مرجع سابق، ص ١١٢ .

٣١ – عبد الله مرسى العقالى : مرجع سابق، ص ١٣٥.

٣٢ - صلاح عبد البديع شلبى : مشكلة المياه العذبة فى إطار الاتفاقية الدولية الجديدة، مجلة السياسة الدولية، العدد (١٣٧)، السنة (٣٥)، يوليو ١٩٩٩، ص ٣٤ .

٣٣ - المرجع السابق، ص ٣٤ .

٣٤ - عبد الله مرسى العقالى : المرجع السابق، ص١٦٨، ١٦٩.

٣٥ - المرجع السابق، ص١٧٠.

٣٦ - سامر مخيمر، خالد حجازى: مرجع سابق ص١٤٧.

٣٧ - محمود فيصل الرفاعى : أهمية استثمار المياه فى نهضة الوطن العربى، مجلة العلم والتكنولوجيا، العدد (١٧)، يوليو ١٩٨٩، ص٢٢.

٣٨ - سامر مخيمر، خالد حجازى : مرجع سابق ص١٤٨.

٣٩ - على نويجى : نحو رؤية فى أزمة المياه المصرية، كتاب الأهالى، العدد(٦٠)، القاهرة، حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، سبتمبر ١٩٩٧، ص ٣٩٦ .

٤٠ - على نويجى : أزمة المياه فى بلدنا، مرجع سابق، ص ٥ .

٤١ - المرجع السابق : نفس الصفحة .

٤٢ - محمود أبو زيد : مرجع سابق، ص ١٠٨ .

٤٣ - عبده جبير : المصريون والنيل، حقائق الزمان وواقع الحال، مجلة الهلال، السنة (٩٤) القاهرة، أغسطس ١٩٨٧، ص٢٤.

٤٤ - محمود أبو زيد : مرجع سابق، ص١٠٦.

٤٥ - سامر مخيمر، خالد حجازى : مرجع سابق ص١٤٠.

٤٦ - يسرى دعبس : مرجع سابق، ص٩٥.

٤٧ - كمال الجنزورى : مصر والقرن الحادى والعشرون، كتاب الأهرام الاقتصادى، العدد (١١٤) الأهرام، القاهرة يوليو، ١٩٩٧، ص٢٤.

٤٨ - ضياء الدين القوصى : إدارة المياه فى مصر فى القرن الجديد، جريدة الأهرام، العدد (٤١٣٣٩)، السنة ١٢٤، الجمعة ١١ فبراير، ٢٠٠٠، ص١٠.

٤٩ - سورة الواقعة من الآيات ٦٨ : ٧٠ .

٥٠ - سدرة المنتهى هى شجرة قائمة فى المكان الذى ينتهى إليه، وقد بينها النبى صلى الله عليه وسلم بقوله: إليها تنتهى ما يعرج من الأرض فيقبض منها، وإليها ينتهى ما يهبط فيفيض منها "كما جاء فى رواية مسلم . انظر : عبد الحكيم عبد اللطيف الصعيدى: البيئة فى الفكر الإنسانى والواقع الإيمانى، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦، ص١٢٤.

٥١ - رواه البخارى، كتاب المناقب، حديث رقم ٣٥٩٨، موسوعة الحديث الشريف، الإصدار الأول، ٢، ١، شركة صخر لبرامج الحاسب، القاهرة، ١٩٩٦.

٥٢ - عبد الحكيم عبد اللطيف الصعيدى : مرجع سابق، ص١٢٤.

٥٣ - منى قاسم: التلوث البيئى والتنمية الاقتصادية، ط٢، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، ١٩٩٤، ص٩٤، ٩٥.

٥٤ - رشدى سعيد: مرجع سابق، ص٢٦٩.

٥٥ - نادر نور الدين محمد: الاستثمار الأمثل لمياه الفيضان، جريدة الأهرام، العدد ٤١٣٣٩، الجمعة ١١ فبراير، ص١٧.

٥٦ - منى قاسم: مرجع سابق، ص٩٦، ٩٧.

٥٧ - الموسوعة العربية العالمية: الجزء ٧، المملكة العربية السعودية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦، ص١٦٧.

٥٨ - طه محمد جاد: التغيرات البيئية الطبيعية فى أواخر العصر الحديث، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ، ص٥٧.

٥٩ - منى قاسم: مرجع سابق، ص٩٥.

٦٠ - الموسوعة العربية العالمية، الجزء٧، مرجع سابق، ص١٦٨.

٦١ - محمد عبد الرحمن الشرنوبى: مشكلات البيئة المعاصرة... دراسة فى العلاقة بين الإنسان والبيئة، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ، ص٢١٢.

٦٢ - رواه مسلم، كتاب الطهارة حديث رقم ٤٢٣، موسوعة الحديث الشريف، مرجع سابق.

٦٣ - رواه مسلم، كتاب الطهارة حديث رقم ٢٤، موسوعة الحديث الشريف، مرجع سابق.

٦٤ - عبد الفتاح الحسينى الشيخ: الماء والاصحاح فى الإسلام، مجلة الهدى الصحى، منظمة الصحة العالمية لإقليم شرق البحر المتوسط، ١٩٨٨، ص٨، ٩.

٦٥ - محمد عبد العليم مرسى : التلفاز وتنشئة الأطفال فى المجتمع المسلم، مجلة الفيصل، (العدد ٢٥٣) المملكة العربية السعودية، نوفمبر ١٩٩٧، ص٤٢.

٦٦ - صلاح عبد البديع شلبى : مرجع سابق، ص٩.

٦٧ - الموسوعة العربية العالمية : الجزء ٢٢، مرجع سابق، ص٩.

٦٨ - عبد الله الدرويى : مرجع سابق، ص٣٣.

٦٩ - المكتب العربى للشباب والبيئة: تجربة البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب، مرجع سابق ص٣.

٧٠ - عبد الفتاح الحسينى الشيخ : مرجع سابق، ص١٢.

٧١ - سورة المائدة : آية رقم ٦.

٧٢ - سورة المائدة : آية رقم ٦.

٧٣ - الموسوعة العربية العالمية، الجزء ٢٢، مرجع سابق، ص٩، ١٠.

(74) Environment Canada (28 January 1999): Where we use water, P1 (Web site: Http://WWW.Ec.gc.ca./Water/en/manage.use.e-Where-HTm).

(75) Environment Canada (28 January 1999): Where use in the future, P1 (Web site: Http://WWW.Ec.gc.ca./Water/en/manage.use.e-Where-HTm).

(76) City of Mesquite, Texas (2000): Water Conservation Tips. P.3 (Web site: http://City of Mesquite.com/Wc/Tips.htm.

(٧٧) هذه المشروعات الاسترشادية هى: مدرسة المنيل الثانوية بالقاهرة ومبنى مجمع المصالح الحكومية بميدان التحرير القاهرة، ومبنى السنترال الرئيسى بمحافظة الإسماعيلية (المكتب العربى للشباب والبيئة: تجربة البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب، مرجع سابق، ص١٠).

(٧٨) المكتب العربى للشباب والبيئة: تجربة البرنامج الأهلى القومى للحفاظ علـــى ميـــاه الشرب فى عامين، مرجع سابق، ص٢٣.

(٧٩) المرجع السابق، ص١٣.

(80) California Water Campaign (2000) Water Saving tips, P.I (Web site: http// WWW.Water aware,ord/Tips.html).

(81) City of Mesquite, Texas (2000): Water Conservation Tips. p.4 . op.cit.

(٨٢) انظر : المكتب العربى للشباب والبيئة: البرنامج الأهلى القومى للحفاظ علـــى ميـــاه الشرب، مرجع سابق، ص ١٤.

(83) Your Essential Guide to Water 21, 2000, p.2 [Website: hTTp:// www.eswater.co.-UK/special feature/archive/water 21, water 21 htm].

(84) The Rogers water utilities [2000]: service to our citizens: Water Awareness, pp. 1-2. [Website: hhp: ww.Rwu.Org/awareness.htm].
- City of Mesquite, Texas [2000]: Water conservation tips, pp. 1-4.op.cit.
- California water awareness campaign [200]: Water saving tips. p.p. 1-2-op.cit.

(٨٥) هالة أحمد الجبيلى مصطفى أحمد: مرجع سابق، ص ٥ .

(٨٦) إميل فهمى شنودة: مواجهة تربوية لقضية المياه فى الوطن العربى، مؤتمر مســتقبل التعليم فى الوطن العربى بين الإقليمية والعالمية، المؤتمر العلمى الســنوى الرابــع، الجزء الثالث، جامعة حلوان، كلية التربية، أبريل ١٩٩٦، ص ٥٥٩ .

(٨٧) هالة أحمد الجبيلى مصطفى أحمد: مرجع سابق، ص٥ ومع بعدها.

(٨٨) منى عبد الصبور، نادية سمعان، فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى التربيــة المائيــة كبعد من أبعاد التربية البيئية لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائـــى، المؤتمــر العلمــى الثالث، "مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين" المجلد الأول، الجمعيــة المصريــة للتربية العلمية، جامعة عين شمس، مركز تطوير العلوم، ١٩٩٩، ص ١٥٩-٢١٤.

(٨٩) محمد حسين سالم صقر: اتجاهات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى وسلوكهم نحو ترشيد المياه فى مصر المؤتمر السنوى السابع "تطوير نظم إعداد المعلم العربى وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة" جامعة حلوان، كلية التربية، مايو ١٩٩٩، ص٨٩٥-٩١٢.

(٩٠) محمد سعيد صباريني: دور التربية فى حماية البيئة، رسالة التربية، العدد الثامن، وزارة التربية والتعليم دائرة البحوث التربوية، سلطنة عمان، ديسمبر، ١٩٩١، ص٩٥ وأيضا أنظر :

- إبراهيم عصمت مطاوع: التربية البيئية ، مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعة، ١٩٨٦، ص ١٣٤ .

(91) Water Education Foundation [2000]: School programs, P.1 C (Website: http://www/Water-ed-ord/school programs.Asp

(92) Water Awareness Celebrating IDAHO's Greatest Treasure: Water Awareness week 2000, p.3 [Website:http:// www idwr..stateid.us/info/h2oweek/waw1.htm)

(93) Cucamonga Country Water District (2000): Education/Public InformationActivities,pp.1-3 [Website:http//www.ccwdwater.cpm/page5.html)
Water Awareness Activities, 2000, P.1 (Website:http:// www.tbc.gov.bc.ca/culture/schoolnet/pacific/teacjer/out wat.html)

(94) Region of Peel proclaims "Children's Water Awareness Week" News Release June 1, 2000, p.1
(Website:http://www.Region.peel.om.ca/news/2000/june/00060 1a.htm).

(95) Blaus Bicole (April 1998) "Water Route" - City of Laval's Water Awareness Compaign. Canada. Quebec: Environment Canada, p.p 1-3 .
(Website: http://www.ec.gc.ca/water/info/events/e-level.htm)

(٩٦) المكتب العربى للشباب والبيئة: البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب، مرجع سابق، ص ٩ .

(٩٧) حسان محمد حسان: دور التربية اللانظامية فى تحقيق الأمن القومى، مجلة دراسات تربوية، المجلد الرابع، الجزء ٢٠، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٩، ص٤٥-٤٧.

(98) Regional Water Services [1996]: Rural Groundwater Awareness Programp.1(Website:http:// ww,region.Waterloo.On.ca/water/docs/waterural.html)

(99) Canadian Water and Wastewater Association [June 26, 2000]: WaterAwareness,p.2 [website : http://www.cww.ca/bluethumb.htm]

(١٠٠) حسن أبو سمور، حامد الخطيب: جغرافية الموارد المائيـــة، عمـــان، دار صفـــاء للنشر والتوزيع، ١٩٩٩، ص٢٤٩، ٢٥١.

(١٠١) سامح غرايبسيه، يحيى الفرحان: المدخل إلى العلوم البيئية، عمان، دار الشـــروق، ١٩٩٦، ص٢٩٥-٣٠٢.

(١٠٢) إبراهيم أحمد سعيد: مشكلات الأمن الغذائى العربى، دمشـــق، مطبعـــة الاتحـــاد، ١٩٩٣، ص٦٥ وانظر أيضاً :

- محمد السيد أرناؤوط: الإنسان وتلوث البيئة، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانيـــة، ١٩٩٧، ص٣٢٥-٣٢٦.

(١٠٣) رشيد الحمد، محمد سعيد صبارينى: البيئة ومشـــكلاتها، ط٣، الكويـــت، مكتبـــة الفلاح، ١٩٨٦، ص٤٣.

(١٠٤) محمد عوض الشهرى: مخفضات تدفق استهلاك المياه، مجلـــة المعرفـــة، العـــدد (٦٢)، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، أغسطس ٢٠٠٠، ص٤٢.

(١٠٥) سورة الواقعة: الآية ٦٨-٧٠.

(١٠٦) رواه ابن ماجه، كتاب الطهارة وسننها، حديث رقـــم ٤١٩، موســـوعة الحديـــث الشريف مرجع سابق.

(١٠٧) رواه البخارى، كتاب الغسل، حديث رقم ٢٤٤، موسوعة الحديث الشريف، مرجـــع سابق.

(١٠٨) سورة البقرة آية ٢٠٥.

(١٠٩) سورة الأعراف آية ٨٥.

(١١٠) رواه النسائى، كتاب الطهارة، حديث (١) موسوعة الحديث الشريف، مرجع سابق.

(١١١) إبراهيم عبد الله السمارى: الإسراف فى المجال البيئى وموقف الإسلام منه، رسالة الخليج العربى، العدد (٥٥)، السنة (١٦)، مكتبة التربية العربى لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، الرياض ١٩٩٥، ص٨٧، ٨٨.

(١١٢) المكتب العربى للشباب والبيئة: تجربة البرنامج الأهلى القومى للحفاظ على مياه الشرب فى عامين مرجع سابق، ص٢٣.

(١١٣) عبد الغنى عبود، حسن إبراهيم عبد العال: التربية الإسلامية وتحديات العصر، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٠، ص٣٨٢، ٣٨٣.

* * * * * *

بعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية فى مواجهتها

د. محمد إبراهيم عطوة مجاهد *

مقدمة :

شـــاع اســـتخدام مصطلح العولمة Globalization بشكل كبير خلال السنوات القلـــيلة الماضـــية فى مختلف أرجاء العالم، وذلك لارتباطها بالمتغيرات العميقة والســـريعة التى يجتازها العالم فى الوقت الراهن، وهى عملية مركبة لها أبعادها ومظاهرها المختلفة وتأخذ العولمة أكثر من شكل؛ فالعولمة فى بعدها الاقتصادى أو العولمة الاقتصادية- وهى الأكثر تحققا على أرض الواقع والأكثر اكتمالا من الأبعاد الأخرى- تعنى بروز عالم بلا حدود اقتصادية، وعالمية الانتاج المتبادل، وزيادة معدلات التجارة العالمية، وفتح الأسواق وحرية التجارة الدولية، وسيطرة الشركات متعددة الجنسيات Transnational Corporation واتساع نطاق أنشطتها، حيـــث أصبح النشاط الاقتصادى يتم على الصعيد العالمى وعبر هذه الشركات، والـــتى لا تخضـــع نشـــاطاتها للرقابة الحدودية التقليدية، وتدير معظم عملياتها الإنتاجية بمعزل عن الدول والحكومات.

والعولمـــة فـــى بعدهـــا السياسى، أى العولمة السياسية - وهى أكثر مجالات العولمة إثارة للجدل من الأبعاد الحياتية الأخرى- فتشير إلى انحسار دور الدولة وتخليها عن مظاهر السيادة التقليدية، والانتشار الحر والسريع للأخبار والقرارات والتشـــريعات والسياســـات علـــى الصعيد العالمى ،وبروز مراكز جديدة للقرار السياسى العالمى ، وكذلك بروز قوى إقليمية وعالمية تنافس الدولة وتسعى لإدارة شئون العالم مستقبلا ، أما العولمة فى بعدها الثقافى ، أى العولمة الثقافية - وهى البعد الأكثر غموضا من الأبعاد المختلفة للعولمة - فإنها تشير إلى الانفتاح غير المسبوق للثقافات على بعضها البعض وبلوغ البشرية مرحلة الحرية شبه الكاملة لانـــتقال الأفكار والاتجاهات والبيانات والمعلومات والأذواق وانتشارها فيما بين الثـــقافات وبأقل قدر من القيود التقليدية " كما أنها تحمل فى طياتها نوعا أو آخر من الغزو الثقافى، أى من قهر الثقافة الأقوى لثقافة أخرى أضعف منها"[١]

(*) أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة المنصورة .

وهكذا فإن العولمة كتيار بدأ بالمجال الاقتصادى، ثم امتدت إلى المجـالات السياسية والثقافية والإعلامية والبيئية وأصبحت أمرا واقعيا ذات نتائج ملموسـة ومتفاوتة ، ولا مفر من مواجهتها؛ لأننا لسنا خارج العالم ولن نكون، والعولمة ظاهرة قادمة من الغرب – من مجتمعات متقدمة تكنولوجيا وحضاريا وذات ثقافة مغايـرة- متجهة إلى مجتمعات نامية ومتخلفة بهدف عولمة الآخر، وهذه العملية لا تخلـو مـن مخاطـر، وفـى تحلـيله لظاهـرة العولمـة أشـار الدكـتور محمود حمدى زقزوق – وزير الأوقاف- إلى " أنه يمكن تفادى مخاطر العولمة فى المجالات الاقتصادية والسياسية إذا ما أخذت الدول العربية بعض الاحتياطات اللازمـة مـثل إقامـة تكتلات اقتصادية عربية وإسلامية، وترسيخ قيم الشورى والتعددية السياسية والتأكيد على حقوق الإنسان، أما العولمة فى المجال الثقافى فقد تمـثل أخطـر التحديات التى تواجه الهوية الإسلامية، ويستطرد قائلا إن الأمر بالنسـبة للمسـلمين جد خطير والتيارات الجارفة- إذا لم يتيقظوا ويدركوا أبعاد المخاطر التى تواجههم- قد تكتسحهم فى طريقها وتقتلعهم من جذورهم".(٢)

ويضـيف السـيد يـس: "إن العولمة فى أحد جوانبها تتضمن معنى الهيمنة، ويقصـد بذلـك هيمنة القيم الغربية بوجه عام والقيم الأمريكية بوجه خاص"(٣)، ويدعـم وجهـة النظر هذه أيضا على مدكور حينما يذكر:"أن العولمة هى عملية هيمـنة بمعـنى محاولة فرض القيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية الليبرالية علـى المجـتمعات النامية أو المتخلفة، إنها عملية القضاء على الهويات القومية والوطنـية لا عـن طريق القوة والفرض وحدهما، ولكن أيضا عن طريق جعل أبـناء العـالم الـنامى يقـبلون علـى الـثقافات الغازيـة".(٤) وفى تعليق لـ مصـطفى عبد الغنى على هذه الظاهرة يشير إلى:" أن العنف الثقافى فعل عنيف وتكثيف إعلامى شرس وإنكار للثقافات الأخرى، وفتح فتحة العدسة إلى أقصاها على الثقافة الأمريكية كى تبهر العيون فلا يتبقى سواها مع مرور الوقت".(٥)

ومعـنى مـا سـبق أن العولمـة تمـثل شكلا من أشكال التحدى الحضارى والتكنولوجى، وتحمل تحديا حقيقيا لهوية الإنسان فى المجتمعات النامية، على أن الأمـر لـم يقتصر على الدول النامية وإنما امتد ليشمل الدول الأوربية ومفكرى الغرب أنفسهم، حيث يعلق المفكر الأمريكى مارشال بيرمان Marshall Peirman

على العولمة باعتبارها مشروعاً توحيدياً للعالم بأنها " وحدة تقذف بنا جميعا فى دوامة التحلل والتجدد والصراع والتناقض والغموض والألم الشديد، وحدة تجعلنا تحت وطأة الهلع والخوف حيث نواجه عالما كل ما هو صلب فيه يتبدد ويتحول إلـى أثير".(٦) كما أن بعض الدول الأوربية مثل فرنسا وكندا بدأت تظهر تخوفا حقيقيا تجاه هذا المد العولمى وبدأت فى اتخاذ الإجراءات والتشريعات التى تسعى من خلالها إلى تقليص بعض مخاطر العولمة.

وإذا كـان هـذا هو الحال بالنسبة لبعض الدول المتقدمة، فإن معنى ذلك أن العولمـة بالنسـبة للـدول النامية تعنى مزيداً من الفقر والتخلف والتبعية الثقافية والتكنولوجـية وفقدان الهوية الوطنية ما لم تنهض هذه الدول من غفلتها وتطور نظمهـا التعليمـية والتربوية والإدارية بأسرع ما يمكن، ومن هنا تولد هذا القلق لـدى الباحـث وغيره من الباحثين، وكان لابد من محاولة للكشف عن مخاطر العولمـة وتسليط الضوء عليها حتى تتضح معالم المنهج الصحيح للتعامل معها، وهذا هو موضوع البحث الحالى.

مشكلة البحث

يتضـح مـن التمهـيد السابق أن العولمة ظاهرة تمثل تحديا شأنها شأن كل التحديات المصيرية تنطوى على بعض الفرص الإيجابية ، كما أن لها مخاطرها، وأشـد هذه المخاطر تلك التى تتصل بثقافة الأمة ، حيث تسعى الدول المُعولِمة إلـى تجـريد الشـعوب المُعولَمة من مقوماتها الثقافية ونشر أفكارها ونظرياتها وتقالـيدها معتمدة على ما تمتلكه من تكنولوجيات اتصال وإعلام متطورة ، مما يسـتلزم بـذل الجهـد فـى محاولة فهم هذه الظاهرة وتحليلها ومتابعة تجلياتها المتـنوعة وتسـليط الضوء على مخاطرها ، وبلورة ردود الفعل المثلى إزائها ، وعليه تم صياغة مشكلة البحث فى التساؤلات التالية:

١ – ما المقصود بكل من العولمة والهوية الثقافية ؟

٢– ما أهم احتمالات نتائج المواجهة بين الهوية الثقافية والعولمة؟ وما أكثرها توقعـا فـى ظـل التبايـنات القائمة بين الدول المصدرة للعولمة والدول المستقبلة لها؟

٣- مـا أهـم المخاطر الحالية والمتوقعة للعولمة والتى يمكن أن تهدد الهوية الثقافية المصرية ؟

٤- مـا المحاور الرئيسة للاستراتيجية التى يمكن أن تتبناها التربية للحد من مخاطر العولمة وتعظيم الفائدة منها؟

محاور البحث وأهدافه:

جـاءت الإجابة على أسئلة المشكلة فى محاور ثلاث- وهى فى نفس الوقت تعبير عن أهدافه- على النحو التالى:

المحـور الأول : **العولمة ، الهوية الثقافية ، المواجهة بينهما.**

المحـور الثانى : **بعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية للمجتمع المصرى.**

المحـور الثالث : **دور التربية فى مواجهة مخاطر العولمة الثقافية.**

أهمية البحث

تنبـثق أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه؛ حيث إن العولمة غدت موجة فكـرية تحتل مكانة متقدمة وطاغية على الساحة الفكرية قوميا وعالميا، كما أن القضـية الثقافية تحتل أهمية متزايدة لكونها قضية قومية إنسانية حساسة تتصل بسائر نشاطات الإنسان ومستقبله،وبالطريقة المنشودة لتعامله مع الثورة الاتصالية والمعلوماتية، وهى أيضا تشكل قوة الدفع فى قضايا التنمية والتقدم والحفاظ على الشخصـية القومـية للمجـتمع بمـا يحقـق له خصوصيته فى إطار التحولات المتلاحقة.

ومن ناحية أخرى فإن تناول البحث لظاهرة العولمة من زاوية مخاطرها التى تهـدد الخصوصـية الثقافية للمجتمع ومحاولة الكشف عنها، قد يكون بمثابة بعد وقـائى يحمـى المجـتمع ويحقـق له المناعة الذاتية والحصانة الثقافية والتجدد والنماء، كما أن أهمية هذا البحث قد تتأتى من اتساع نطاقه ، فهو لاينطبق على المجتمع المصرى فقط ، بل قد يمتد ليشمل الحيز الجغرافى الذى يتشابه معنا فى ثقافته.

منطلقات البحث

ينطلق البحث من الركائز التالية:

١- أن العولمـــة حقيقة قائمة وأمر واقع ولامفر من مواجهتها وعلينا ألا نقف مـــنها موقفـــا سلبيا، لأن الاندماج المطلق فيها، أو الانعزال المطلق عنها كلاهما انتحار حضارى.

٢- أن العولمة ليست شرا مطلقا، كما إنها ليست خيرا مطلقا، والبحث الحالى لـــيس ضد العولمة، بل يؤكد على ضرورة أن نعى أبعادها ونكثف العمل للدخول فى عالم المتغيرات المتسارعة، ونعد العدة لبناء مستقبل أفضل.

٣- إن أى محاولـــة لتحســين مستوى تعاملنا مع العولمة وتحدياتها لابد وأن تـــنطلق مـــن تحسين أنفسنا، وهذه مهمة تربوية بالدرجة الأولى، علينا أن ندعـــم الهويـــة الثقافية والخصوصية الحضارية بالتنمية الذاتية فى داخلنا، وتطويـــر رؤيتـــنا الثقافـــية التراثية ، وامتلاك قوانين المكتشفات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية.

منهج البحث

اســـتخدم الباحث منهج التحليل النقدى بما يعنيه من ضرورة معايشة موضوع بحـــثه معايشـــة تعكـــس وعيه بعناصر الظاهرة،وبشبكة العلاقات المعقدة التى تـــربطها بغـــيرها من الظواهر ، بما يفيد بعد ذلك فى كيفية التعامل مع الظاهرة تحلـــيلا ونقدا وتفسيرا وتقديم الحلول أو البدائل التى تتسم بإمكانية التطبيق ، وقد ظهـــر ذلك فى تحليل عملية المواجهة بين الهوية الثقافية والعولمة وما يمكن أن تســـفر عـــنه مـــن نـــتائج محـــتملة، وأيضا فى محاولات الاجتهاد والاستقصاء لاســـتخلاص ورصد المخاطر المختلفة للعولمة متضمنة، بعض التحليل والتفسير لبيان آثار هذه المخاطر ،وتوظيف كل ذلك فى بناء استراتيجية تربوية تنطلق من أرض الواقع لمواجهة مخاطر العولمة الثقافية.

مصطلحات البحث:

فيما يلى عرض مختصر للتعريف ببعض مصطلحات البحث، علما بأنه سيرد تفصيل أكثر لها فى موضع لاحق.

العولمة: **Globalization**

هـــى ظاهرة مركبة تشمل كل المستجدات والتحولات التى يترتب عليها إزالة الحواجــز بين شعوب العالم بحيث تصبح أكثر اتصالا ببعضها فى مختلف أوجه حياتها ؛ اقتصاديا وثقافيا وسياسيا وتكنولوجيا وبيئيا ، والعولمة فى بعدها الثقافى تســعى إلى تسييد الثقافة الأمريكية وفرضها على غيرها من الثقافات مما يؤدى فـــى نهايـــة الأمــــر إلى هيمنة الثقافة الأمريكية وطمس الهوية الثقافية للشعوب الضعيفة وإزالة مقوماتها.

العالمية: **Universalism**

هـــى تعبـــير عن عالمية التفاعل الإنسانى عبر قنوات الفكر والقيم والأخلاق والآداب والفنون والعلوم والثقافات والحضارات، وهى لا تسير فى خط متوازن مـــع العولمـــة، بل هى مناقضة ومنافية للعولمة، فالعالمية تعنى التواصل العالمى وتفتح الثقافات على بعضها مع الاحتفاظ بالخلاف الأيديولوجى، أما العولمة فهى نفـــى للآخـــر وإحلال الاختراق الثقافى محل الحوار الأيديولوجى.[٧] وبناءً عليه يمكن اعتبار العالمية مرادفة للعولمة الديمقراطية أو العولمة العادلة.

الهوية الثقافية: **Cultural Identity**

هـــى جمـــيع السمات المميزة للأمة كاللغة والدين والتاريخ والعادات والتقاليد والقـــيم وأنمـــاط العلاقات الاجتماعية وطرائق التفكير وسبل السلوك والتصرف وغـــيرها مما يحفظ للأمة شخصيتها المتجذرة عبر عصور التاريخ وتميزها عن غيرها من الأمم.

بعض الدراسات السابقة:

كـــثرت الدراســـات والمؤتمرات والندوات[*] حول ظاهرة العولمة للحد الذى يصـــعب حصره، ومع ذلك فإن ما يتصل منها بالتربية وبموضوع البحث الحالى يعتـــبر قليلاً ، ولـــذا فقد وقع الاختيار على بعضها لعلها تفيد فى إظهار بعض الجوانـــب المـــتعلقة بموضوع البحث، وقد جاءت على النحو التالى وفقا للترتيب الزمنى:

١ – دراســة راتينوف[٨] (١٩٩٥) Ratinoff, Luis: استهدفت توضيح مفهــوم الأمن العالمى فى ظل العولمة وأشارت إلى أن هناك ظواهر ومستجدات غــيرت مــن مفهــوم الأمــن القومــى، وأنه لم يعد يعتمد على الحدود القومية والاستعداد العسكرى وظروف المجتمع الداخلية، كما نوهت أيضا إلى أن ظاهرة فتح الأبواب على مصاريعها أمام التجارة الحرة قد واكبتها نسبة عالية من ازدياد الجــريمة، وهكــذا فــإن العولمــة لا تبشر بعالم أكثر أمنا واستقرارا و عدالة وديمقراطية.

٢– دراســة تاكاهاشى[٩] (١٩٩٦) Takahashi, Shinji: أشارت إلى أن لغــة العلــم والــثقافة والمعلومات على شبكة الإنترنت هى اللغات الأوربية وخاصــة الإنجلــيزية، وإذا أرادت الشــعوب الأخرى الدخول فى نظام العولمة بجوانــبه العلمــية والثقافية والمعلوماتية، ينبغى أن تدخل عبر بوابة هذه اللغات وهــذا يتيح فرصة للدول الكبرى لبث ثقافتها وتكريس صيغها الإعلامية وتعميم قــيمها وتقالــيدها، وهذا من شأنه أن يقضى على الخصائص والسمات المحلية للــدول النامــية شــيئا فشــيئا، ثم ناقشت الدراسة بعض الصعوبات المصاحبة لاستخدام اللغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت.

٣ – دراسة تيسدال[١٠] (١٩٩٧) Teasdale, G.R. : وتقرر أن العولمة الاقتصادية جلبت معها أنماطا ثقافية مغايرة، ولمواجهة ذلك نمت حركة قوية – فــى منطقة الباسفيك الآسيوى– لتدعيم الثقافة المحلية والخصوصية المجتمعية، وذلــك مــن خلال برامج إعداد المعلمين حتى يكتسبوا هذا الاتجاه وهم بدورهم ينقلونه لطلابهم وقد ارتكزت على عدد من الركائز منها:

– التوسع فى نشر الثقافة المحلية وربطها بالمتغيرات العالمية.
– فهم الذات والولاء للثقافة الوطنية.
– التأكيد على مفاهيم الحرية والتسامح.

وقد أكدت على أن الذاتية المجتمعية وعدم التقليد هى أفضل طريق لتحقيق التقدم ومواجهة العولمة.

٤- **دراسة عصام الدين هلال[١١](١٩٩٧)**: وقد اعتمدت على المنهج الجدلى الواقعى فى مناقشتها لمفهومى العولمة الشمولية والعولمة الديمقراطية وانعكاس ذلك على التربية ، ثم عرضت لمفهوم الكونية باعتبارها حركة المجتمع الإنسانى نحو الحياة خارج كوكب الأرض ، سعيا نحو توفير حياة بديلة على كوكب الأرض ، ودرءاً لأية مخاطر قد تهدد الإنسان قادمة من هذا الكون ، كما أشارت إلى أن الحوار بين الثقافات والأديان لن يتحقق إلا فى سياق تكافؤ القوى التى تستند إليها هذه الثقافات ، والقوة تبدأ بقوة الحق ، وقوة الكثرة ، وتكتمل بقوة العتاد العسكرى ،و فى عصر التسلح النووى الذى نعيشه الآن تصبح قوة الثقافة بغير السلاح النووى قوة هشة ، ودللت على ذلك بالوضع المتردى وغير المتكافئ الذى يعيشه العرب فى مفاوضاتهم مع اسرائيل من أجل السلام.

٥ - **دراسة محمد المنوفى[١٢](١٩٩٧)** : استهدفت التعرف على أبعاد ظاهرة العولمة وتجلياتها المختلفة ، وتوجهات تيارات الفكر العربى المختلفة من هذه الظاهرة (الرافضون ، المروجون ، الحياديون) ثم حاولت وضع تصور لإصلاح النظام التعليمى فى مواجهة هذه الظاهرة وذلك من خلال عدة محاور منها ؛ التعليم والبنية المجتمعية ، وحق التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، ونقد البنية المعرفية للعملية التعليمية ،و تجديد مضمون التعليم ، وقد تكون هذه الدراسة هى أقرب الدراسات السابقة للبحث الحالى ، ومع هذا فالاختلاف بينهما واضح حيث ركزت هذه الدراسة على تجليات العولمة بشكل عام فى النواحى الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والثقافية ، على حين ركز البحث الحالى على قضية الهوية الثقافية فى مواجهتها للعولمة ، وأهم المخاطر التى تهدد الهوية الثقافية نتيجة هذه المواجهة.

٦- دراسة محمود أمين العالم[١٣] (١٩٩٧) : ناقشت الفرق بين مفهومى الحضـــارة والـــثقافة، ولخصـــته فى أن الحضارة هى ثقافة معممة، أى امتدت وتوســعت خـــارج حـــدود خصوصـــيتها، وأخذت تتسيد وتفرض ثقافتها على مجـــتمعات أو أقاليم أخرى فى مرحلة تاريخية معينة، وعندما تنهار حضارة من الحضـــارات نتـــيجة لسيادة حضارة أخرى، فإن خصوصيتها الثقافية تبقى حية، ولهـــذا نجـــد داخـــل الحضارة الواحدة أكثر من ثقافة، هى ثقافة المجتمعات أو الحضـــارات القديمـــة، وفى تقدير صاحب هذه الدراسة أن العالم تسوده- الآن- حضـــارة واحـــدة هـــى الحضـــارة الغربية أو الأوربية بقيادة الولايات المتحدة الأمريكـــية، ولـــذا فإن جوهر الصراع الراهن هو النضال من أجل القضاء على الهيمـــنة الأمريكية، ودعم المشروعية الدولية واحترام حرية وخصوصية البلدان الأخرى.

٧ - دراســـة خالد البدراوى[١٤](١٩٩٨) : وقد ركزت على أن العولمة اتخـــذت وما زالت تتخذ شكلا مؤسسيا، وهى تتسلح الآن بترسانة من الاتفاقيات والترتيـــبات والمعـــاهدات، وقد باتت تمثل خطرا وقضية ساخنة، وأن اضطراد العولمـــة يقابلـــه ويصاحبه تأزم فى الهوية الثقافية، وأن العولمة سوف تصيب الهويـــة بشكل أو بآخر من أشكال التأزم، وأن المخرج الحقيقى لهذه الأزمة هو إعـــادة الـــنظر فى تركيبة البنية الاجتماعية بمفهومها الشامل على كافة الأصعدة والمستويات سواء الاقتصادية أم السياسية أم الاجتماعية.

٨ - دراســـة رأفـــت الشيخ[١٥](١٩٩٨): حاولت إلقاء الضوء على بعض الـــتحديات التى تواجه الثقافة العربية مثل العولمة، والثورة التكنولوجية فى مجال الاتصالات، والأقمار الصناعية بما تبثه من معلومات قد لا تتفق مع هوية الثقافة العربـــية، وحـــتى تستطيع الثقافة العربية مواجهة تلك التحديات عليها أن تعطى أولويـــة خاصة لما يسمى بالتعليم المجتمعى وهو التعليم الذى يتخذ من المجتمع

علـــى اتساعه قاعدة له حتى لاتحدث فجوة بين ما يتعلمه الطلاب وما يحدث فى المجتمع، علاوة على توظيف هذا العلم لخدمة الفرد وخيره.

٩ – **دراسة طلال عتريسى**[١٦](١٩٩٨) : أشارت إلى أن أكثر الصعوبات تعقــيدا فـــى موضوع العولمة هى عالمية الثقافة، خصوصا بعد ما أصبحت هذه العالمــية ذات بعد واحد هو البعد الغربى، وذكرت أن القلق تجاه هذه الظاهرة لم يعــد مقصـــورا على العرب وحدهم، بل يشاركهم فيه كثير من الأوربيين الذين يعلــنون مخـــاوفهم من الأمركة المتنامية لثقافاتهم وعاداتهم، وانتهت إلى تصور مؤداه أن الشعوب لن تتخلى بسهولة عن كل ما يشكل أساس شخصيتها وهويتها، لـــيس هذا فقط ، بل إن الضغوط المتزايدة لزعزعة أسس الثقافة قد تؤدى إلى المزيد من التمسك بالخصوصية الثقافية.

١٠– **دراســـة علـــى مدكـــور**[١٧](١٩٩٨) : حاولت هذه الدراسة وصف الوضـــع الحـــالى لواقع الأمة العربية– من خلال الواقع التعليمى– ومدى قدرته علـــى مقاومـــة التحديات، ولخصت هذا الواقع فى أنه يعانى من التاءات الثلاث: الـــتجزئة، والـــتخلف، والتبعـــية، وأشارت إلى أن الأمة العربية إذا لم تعد العدة لدخول الثورات الثلاث: التكنولوجية، والديمقراطية، وثورة التكتلات الاقتصادية، فإنها ستكون مهددة بأبشع السيناريوهات المستقبلية المحتملة، وهو ما يطلق عليه الـــبعض اســـم السيناريو الأندلسى والتى بدأت مقدماته تظهر فى بعض الأقطار العربـــية مثل العراق، والجزائر، وليبيا، كما أن حرب الخليج الأولى والثانية تعد مظهـــرا صـــارخا لهذا السيناريو المعد ليحكم مستقبل هذه المنطقة، وأضافت أن الأمية بأشكالها المختلفة، هى أحد مظاهر الواقع العربى التى تجعل احتمالات هذا السيناريو البغيض غير بعيدة.

١١– **دراســـة جونـــز فيليـــب**[١٨] (١٩٩٨) **Jones, Phillip** : ناقشت مســـتقبل قضـــية الديمقراطية فى ظل العولمة، وأشارت إلى أن المشكلة لم تعد

مقصورة على اتساع الهوة بين أثرياء الشمال وفقراء الجنوب بل أصبحت بارزة في مجتمعات الشمال نفسها، حيث يتزايد عدد المهمشين يوميا، ولذا فإن قضية الديمقراطية هي القضية المحورية التي تشغل بال النخبة السياسية والفكرية في الغرب، وانتهت إلى أن رفع مستوى التعليم وتنمية الحقوق الاجتماعية ودعم الرعاية الاجتماعية هي السبيل للحد من ظاهرة التهميش ومواجهة آثار العولمة.

١٢- مؤتمر العولمة ونظام التعليم في الوطن العربي،رؤية مستقبلية (١٩٩٨) : ضم ندوتين الأولى بعنوان " موقع التعليم العربي من ظاهرة العولمة " ، والثانية بعنوان " التربية وحوار الثقافات في ضوء العولمة " وقد شارك فيهما عدد من أقطاب الفكر التربوي في مصر، أما عن بحوث المؤتمر ذات الصلة المباشرة بموضوع العولمة فكانت لكل من إبراهيم حسين[١٩] وشكري بركات[٢٠] ، وصالح عطية[٢١] ، والدراسات الثلاث يربطها إطار عام مشترك ؛ هو كيفية الخروج بالثقافة العربية من إطارها المحدود إلى إطار العالمية ومشاركتها في عولمة هذا العصر بالتفاعل والمنافسة الطموحة لا بالخضوع والمسايرة ، وقد اختطت كل دراسة من هذه الدراسات خطا مغايرا لتحقيق ذلك المطلب ؛ حيث ركزت الأولى على دور الرواية ، والثانية على دور الأدب ، والثالثة على دور الشعر .

١٣- دراسة محمد الخضر[٢٢](١٩٩٨) : وقد نوهت إلى أنه في عالم تسيطر عليه تكنولوجيا أمريكية يابانية أوربية، وإنتاج إعلامي ثقافي أمريكي بالدرجة الأولى، تصبح الدول النامية عاجزة عن توصيل رسالتها وحضارتها إلى الآخر، وقد أرجعت ذلك إلى الضعف الداخلي للدول النامية والعربية، وأشارت إلى أن هذا الضعف هو الذي سمح للفعل الخارجي أن يمارس تأثيره بالصورة التي تجعل منه خطرا على الكيان والهوية، وفي ظل هذا الواقع يجب على العرب الانتقال من موقع الدفاع إلى موقع المواجهة، وما المواجهة سوى العمل

علـــى نشـــر إشعاع ثقافتنا ودعم الفكر الحر الملتزم بالقيم العربية وتعميق قيمنا الروحية.

١٤- **دراسة نبيل نوفل (١٩٩٨)**[٢٣] : حيث أشارت إلى أن فرض تركيبة ثقافـية تنـتمى إلـى حضارة معينة على الحضارات الأخرى استنادا إلى القوى الاقتصـادية أو السياسية يحمل دربا مروعا من التعسف ويهدد بزوال أهم معالم الحضـارة الإنسـانية- وهى التنوع الثقافى- وعلى الرغم من وجود متشابهات كثيرة بين العناصر الثقافية لحضارة أغلب شعوب الأرض، فإن الأزمة تكمن فى زوال الشـق المميز لكل شعب فى مكونه الثقافى وتنازله- طوعا أو كرها- عن خصوصـيته الـتى ظلت جزءا من معالمه قرونا طويلة، وإزاء هذا الخطر فإن على الدول النامية أن تدفع بكل ثقلها نحو تدعيم المنتج الثقافى المحلى.

١٥ - **دراســة أحمـد حجازى(١٩٩٩)**[٢٤] : بدأت هذه الدراسة بتوضيح مفهوم العولمة وآلياتها وتجلياتها ، و طرحت عددا من القضايا فى شكل تساؤلات مثل: هل نحن قادرون على مواجهة تحديات العولمة؟ وهل نستطيع الاندماج فى نظـام العولمــة مع التحوط للمخاطر؟ وهل سيتحول الإنسان العربى فى الزمن المعاصــر إلى شخصية كوكبية؟ وهل سيصبح مواطننا بلا هوية محددة؟ وإذا لم يتقــبل الهيمــنة والاندماج فى الكوكبية المزعومة، ماذا يكون مصيره فى النظام العــالمى الجديــد ؟ وهــل بإمكــان العرب فى الزمن المعاصر تحدى متغيرات عصــرية توجهها شركات متعددة الجنسية؟ ثم طالبت المثقفين والمهتمين بقضايا الهوية والشخصية الوطنية بالبحث عن إجابات لهذه الأسئلة ،وقد يكون فى البحث الحالى محاولة للإجابة على بعض هذه الأسئلة.

١٦ - **دراســة حســام الخطيب (١٩٩٩)**[٢٥] : وقد أشارت إلى أن حقبة الثمانينيات والتسعينيات هى حقبة خصبة بالمناقشات الثقافية، وذلك خلافا لما هو ســائد فــى أوساط الرأى العام حول تراجع الاهتمام بقضايا الثقافة نتيجة لزخم

التطور المادى، ثم ناقشت الوضع الراهن للثقافة العربية وعبرت عنه بأنه فى موقف دفاع وتنازل وتخندق وتوجس، بل وعجز عن أية مغامرة إشعاعية ودللت على ذلك بشهادات بعض المفكرين العرب ورموز الثقافة العربية مثل زكى نجيب محمود، وفؤاد زكريا، وحسن حنفى، وعبد الله عبد الدائم، ثم نوهت إلى أن الأدب العربى- كجزء من الثقافة- وافق فرصته نحو العالمية بفوز الروائى الكبير نجيب محفوظ بجائزة نوبل للآداب، إلا أن الأمر يحتاج إلى رؤية واعية.

تعقيب مختصر على الدراسات السابقة

يتضح من العرض الموجز لبعض الدراسات السابقة ما يلى :

١- أنها أفادت البحث الحالى فى إلقاء الضوء على مفهوم العولمة وتجلياتها فى المجالات المختلفة.

٢- إن الدراسات السابقة على الرغم من كثرتها وتنوعها، إلا أنها مازالت فى مرحلة الجدل والنقاش والتوقع، وقد يكون ذلك راجعا إلى أن العولمة كظاهرة مازالت غير واضحة المعالم لا من حيث تحديد المفهوم (Conceptually) ولا من حيث اختبارها على أرض الواقع (Empirically) وهذا يوحى بالحاجة لمزيد من الأبحاث لفهم الظاهرة ورصد آثارها وسبل مواجهتها.

٣- احتلال موضوع العولمة عموما والعولمة الثقافية خصوصا مكانا بارزا فى هذه الدراسات، بالإضافة إلى اتفاقها على أن العولمة لها مخاطرها وانعكاساتها السلبية على الدول النامية عموما وعلى الهوية الثقافية خصوصا ، إلا أنها لم تتناول هذه المخاطر بالدراسة والتحليل وقد يكون البحث الحالى استكمالا وامتدادا لهذه الدراسات ومحققا لما نادت به من توصيات .

٤- أن معظم الدراسات التى ذُكِرت (باستثناء دراسة على مدكور ، ودراسة عصام الدين هلال ، ودراسة محمد المنوفى) لا تنتمى إلى الحقل التربوى بشكل مباشر ، بمعنى أن الباحثين الذين قاموا بإعدادها ينتمون إلى تخصصات أخرى كالاجتماع والأدب والاقتصاد والتاريخ وغيرها، مما يُنبه إلى ضرورة أن يُدلى التربويون بدلوهم فى هذا المجال البحثى الجديد ، ويمكن

الاستشـــهاد علـــى ذلك بما جاء فى المؤتمر السنوى الخامس عشر لقسم أصول التربية بالمنصورة – والذى ينتمى إليه الباحث – بكلية التربية بالمنصورة ، تحت عنوان "العولمة ونظام التعليم فى الوطن العربى – رؤية مستقبلية "، حيث جاءت أبحاث المؤتمر بعيدة عن موضوع العولمة فيما عدا ثلاثة منها هى التى تعرضت للعولمـــة بشـــكل مباشر ولكن من زاوية الأدب ،وكان الأول منها يحمل عنوان "الـــتفاعل الثقافى وبعض إيجابيات العولمة ، قراءة فى الرواية العربية" ، والثانى يحمل عنوان "التفاعل الثقافى وبعض ايجابيات العولمة ، قراءة فى الشعر العربى المعاصر" ، أما الثالث فعنوانه "التفاعل الثقافى وبعض إيجابيات العولمة ، الأدب وعصـــرنة الـــتراث " ، وأصحاب الأبحاث الثلاثة ينتمون إلى قسم اللغة العربية بكلـــية التربـــية فى العريش ، وهذا لاينفى وجود دراسات تربوية أصيلة فى هذا المجال لم يتوصل الباحث إليها ، كما أنه لايستبعد أن تكون هناك دراسات تحت الإعداد سوف تظهر فى القريب العاجل.

وبعـــد هـــذا العرض التمهيدى لمشكلة البحث وإطاره العام، يأتى عرض محاوره بالدراسة والتحليل.

المحور الأول: العولمة، الهوية الثقافية، المواجهة بينهما

حول مفهوم العولمة:

لـــو بحثـــنا عن معنى كلمة "عولمة" فى معاجم اللغة العربية الكلاسيكية لما وجدنـــا لهـــا أثـــرا، لأن هـــذه الكلمـــة دخلت لغة الضاد حديثا كترجمة لكلمة Globalization الإنجلـــيزية وكلمـــة Mondialisation الفرنسية، وهذا المصطلح مشـــتق مـــن كلمة Global صفة الاسم، والاسم Globe وتعنى عالم أو كون، والعولمة من العالم تتصل بالفعل "عولم" على وزن فوعلة، وعلى الرغم من كثرة الكـــتابات وتعـــدد الرؤى والاتجاهات التى حاولت توضيح مفهوم العولمة، فإن جدلية النقاش حول ماهية هذه الظاهرة مازالت قائمة، وهناك ثمة محاولات كثيرة ومـــتعددة لـــتحديد المقصـــود بهـــا، حيـــث يعـــرفها رونـــالد روبرتســـون Ronald Robertson بأنها " إتجاه تاريخى نحو انكماش العالم وزيادة وعى الأفراد والمجـــتمعات بهذا الانكماش"(٢٦) وهو فى هذا التعريف يركز على فكرة انكماش

العالم والتى تتضمن أمورا كثيرة منها: تقارب المسافات والثقافات وترابط المجتمعات والدول وسرعة التحولات والمستجدات وضعف القدرة على مجاراتها.

كما يعرفها إحسان هندى بأنها " نظرية اقتصادية فى المنطلق، سياسة، اجتماعية، ثقافية فى النتائج، تستهدف فتح الأسواق الاقتصادية وتطبيق سياسة السوق الحرة وذلك بإلغاء الرسوم الجمركية وإقرار حرية تنقل رأس المال والبضائع والخدمات بين الدول دون أية قيود، وفتح الحدود الوطنية فى المجال السياسى، والترويج لثقافة نمطية عالمية واحدة هى ثقافة القوة المهيمنة على العالم" (٢٧) ويربط هذا التعريف بين العولمة والعولمة الاقتصادية وقد يكون ذلك راجعا إلى أن العولمة وليدة النظام الرأسمالى، وأيضا لكون المظاهر والتجليات الاقتصادية للعولمة هى الأكثر وضوحا فى هذه المرحلة من مراحل بروز وتطور العولمة.

أما أنتونى جيدنز Anthony Giddens فيعرفها بأنها " مرحلة جديدة من مراحل بروز وتطور الحداثة، تتكثف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمى، حيث يحدث تلاحم غير قابل للفصل بين الداخل والخارج، ويتم فيها ربط المحلى والعالمى بروابط اقتصادية وثقافية وسياسية وإنسانية"(٢٨) ويسير حسين معلوم فى نفس الاتجاه تقريبا حيث يرى" إن العولمة تعبير عن ديناميكية تبرز داخل دائرة العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة فى عملية انتشار المعلومات والمكتسبات العلمية والتقنية، وفى إطار هذه الديناميكية الجديدة يتزايد دور العامل الخارجى فى تحديد مصير الأطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة وبالتالى لتوابعها"(٢٩) ويتفق مالكولم واترز Malcolm waters مع الأفكار السابقة، فيعرف العولمة بأنها " كل المستجدات والتطويرات التى تسعى بقصد أو من دون قصد إلى دمج سكان العالم فى مجتمع عالمي واحد" (٣٠) وتتفق التعريفات السابقة على أن العولمة هى بمثابة توصيف وتحليل للتحولات العالمية المتسارعة والتى تهدف فى النهاية إلى خلق المجتمع العالمى الواحد، حيث يكون العالم بأسره هدفا لأى نشاط اقتصادى أو ثقافى أو سياسى، ففى عصر العولمة يصبح الإنتاج الاقتصادى موجها فى أساسه إلى

الأســواق العالمية وليس للأسواق المحلية، كما يتوجه النشاط الثقافى إلى الأفراد فى كل الدول والثقافات وليس إلى الأفراد فى منطقة ثقافية واحدة.

ويعــرض الســيد يس لأربعة اتجاهات فى تعريف العولمة وذلك باعتبارها، حقــبة تاريخــية، ومجموعة تجليات لظواهر اقتصادية، وهيمنة للقيم الأمريكية، وأخــيرا ثورة تكنولوجية واجتماعية، ويضيف أيضا أن التعريفات الأربع السابقة تكاد أن تكون المكونات الأساسية لتعريف واحد جامع للعولمة، حيث إنه لا يمكن اختــيار تعريف واحد للعولمة وإسقاط باقى التعريفات، ذلك أن كل تعريف منها يلمــس أحــد جوانــبها بصفتها ظاهرة مركبة ومعقدة، [٣١] وتبدو هذه الملاحظة منطقــية ؛ فالعولمـــة عملــية مركبة لها أبعادها ومظاهرها الاقتصادية والثقافية والسياسية والإعلامية والمعلوماتية والتكنولوجية، ومن الصعب تناول العولمة من منظور واحد فقط فثمة تداخل وترابط بين كل هذه المتغيرات والأبعاد.

وفــى ضــوء مــا سبق يمكن تعريف العولمة بأنها ظاهرة مركبة تشمل كل المستجدات والتحولات التى يترتب عليها إزالة الحواجز بين شعوب العالم بحيث تصــبح أكثر اتصالا ببعضها فى مختلف أوجه حياتها ؛ اقتصاديا وثقافيا وسياسيا وتكنولوجــيا وبيئيا ، العولمة فى بعدها الثقافى تسعى إلى تسييد الثقافة الأمريكية وفرضــها علــى غيرها من الثقافات مما يؤدى فى نهاية الأمر إلى هيمنة الثقافة الأمريكــية وطمــس الهويــة الثقافــية للشعوب الضعيفة وإزالة مقوماتها، وبعد التعريف بالعولمة فإنه قد يكون من المفيد إلقاء الضوء على مفهوم الهوية الثقافية تمهيدا للوقوف على حقيقة المواجهة بينهما.

الهوية الثقافية

حتى يمكن تعريف الهوية الثقافية يحسن توضيح معنى الهوية ثم معنى الثقافة، ومــن خــلال المزج بينهما يتضح معنى الهوية الثقافية، ويعرف سعيد إسماعيل الهوية بأنها " جملة المعالم المميزة للشيء التى تجعله هو هو، بحيث لا نخطئ فى تمييزه عن غيره من الأشياء، ولكل منا– كإنسان– شخصيته المميزة له، فله نسقه القــيمى ومعــتقداته وعاداتــه السلوكية وميوله واتجاهاته وثقافته، وهكذا الشأن بالنسبة للأمم والشعوب"[٣٢]، وهى الشفرة التى يمكن للفرد عن طريقها أن يعرف

نفســه فــى علاقاتــه بالجماعة الاجتماعية التى ينتمى إليها ، والتى عن طريقها يــتعرف علــيه الآخرون ، ومعنى ذلك أن الهوية تعنى التميز عن الغير، وهى مناقضة للتنميط والقولبة.

أمــا عن الثقافة فلها تعريفات كثيرة قد تضيق لتقتصر على المعارف والفنون الــتى تصــقل العقــل والذوق والسلوك، أو تتسع لتصبح جزءا من الحضارة أو لتكون هى والحضارة صنوان، ويعرفها المعجم الفلسفى بأنها " كل ما فيه استنارة للذهــن وتهذيب للذوق وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو المجتمع، وتشتمل على المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق وجميع القدرات التى يسهم فيها الفرد فــى مجتمعه، ولها طرق ونماذج علمية وفكرية وروحية ولكل جيل ثقافته التى اســتمدها مــن الماضــى وأضــاف إلــيها ما أضاف فى الحاضر وهى عنوان المجــتمعات البشــرية" (٣٣) كما يعرفها إدوارد تايلور Edward Tylor بأنها "كل مركــب يشــتمل على المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقانون والعرف وغــير ذلك من الإمكانيات أو العادات التى يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا فى المجتمع" (٣٤)

وبــناء على ما سبق فإن الثقافة تعنى طريقة الحياة الكلية فى المجتمع، وهى المــرآة العاكســة للــتفاعل بين أفراده وبعضهم، وبينهم وبين أفراد المجتمعات الأخرى، وتشمل جميع الإنجازات المادية والمعنوية، وهى تتصل بسائر نشاطات الفرد والمجتمع، وهى ضرورية لتحقيق الانسجام الفكرى والتماسك والترابط بين أفــراد المجتمع وتكيفهم وانتمائهم، ولكل ثقافة جانبان: جانب خاص وآخر عام، الجانب الخاص هو أداة الهوية الذاتية والتأكيد الذاتى والتناقض، أما الجانب العام فهو شىء مشترك بين الذات والآخر .

وعليه يمكن تعريف الهوية الثقافية للمجتمع بأنها جميع السمات المميزة للأمة كاللغــة والديــن والتاريخ والعادات والتقاليد والقيم وأنماط العلاقات الاجتماعية وطــرائق التفكــير وسبل السلوك والتصرف وغيرها مما يحفظ للأمة شخصيتها المتجذرة عبر عصور التاريخ وتميزها عن غيرها من الأمم ، وهى نمط معيشى يتفاعل مع المتغيرات المحيطة به فيكتسب الجديد منها دون أن يذوب فيها، وبعد تعريف العولمة، والهوية الثقافية، فماذا إذن عن المواجهة بينهما؟!

الهوية الثقافية فى مواجهة العولمة

تحتل قضية الهوية والخصوصية الثقافية موقعا هاما فى علاقتها بالعولمة ، حيث لم تكد فكرة العولمة – بمعنى الهيمنة والقولبة – تبزغ إلى الوجود حتى واكبتها فكرة أخرى على طرفي النقيض وهى فكرة الهوية الثقافية – بمعنى التميز والتنوع –. وكأن بينهما معركة من نوع ما ، وعموما فإن نتيجة المواجهة بين الهوية الثقافية والعولمة قد تسفر عن أحد الاحتمالات الثلاثة التالية:

الاحتمال الأول: التصادم والصراع؛ حيث إن العولمة لن تجد نفسها فى عالمها دون منافس وإنما ستصطدم بالهوية الثقافية النابعة من طبيعة المجتمع الدينية والاجتماعية والتاريخية والعرقية والجغرافية، ويوضح أحد الباحثين "أن الهوية داخل إطار الأمة الواحدة تبرز وفق ثلاثة مستويات هى: هوية فردية، وهوية جماعية، وهوية قومية، وهى هويات منسجمة فيما بينها إلى حد كبير، لكن من الصعوبة بمكان القول إن تفاعل الهويات القومية سيؤدى بالضرورة إلى ظهور هوية عالمية واحدة منسجمة، وهى هوية تساوى عندئذ العالمية، والسبب فى ذلك هو وجود تناقضات واضحة بين أهداف وطموحات كل هوية قومية مع غيرها ، هذا بالإضافة إلى الاختلاف بين العادات والتقاليد والإرث الاجتماعى ونمط الحياة، كذلك ثمة أهداف قومية نبيلة وأخرى عدوانية.(٣٥)

وهكذا فإن بروز العولمة كظاهرة كوكبية سيقابله رد فعل معاكس قد يقود العالم إلى مزيد من الصراع حول مفاهيم الهوية منبعه أن العولمة كامتداد للرأسمالية تسعى إلى الهيمنة والاستقطاب لصالح عدد قليل من الدول الرأسمالية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية متجاهلة الخصوصيات والفوارق الثقافية للدول الأخرى ، ومن ناحية أخرى فإن أنصار العولمة ينظرون إليها على أنها فكر تقدمى، وينظرون إلى الهوية على أنها فكر رجعى وأنها لعنة أصابت مجتمعاتها بالدمار والصراع والتعصب، وعلى العكس من ذلك فإن مجتمعات الجنوب وجدت فى الظاهرة القومية نعمة ساعدتها على طرد المستعمر والتخلص من الهيمنة والسير نحو بناء ذاتها، وهذا كله يساعد على مزيد من التمسك بالهوية واحتدام الصراع بينها وبين العولمة.

ويمكــن التدلــيل على ما سبق بالانتقادات التى وجهتها دول عربية وإسلامية لــبعض بــنود ونــتائج مؤتمــرات الأمم المتحدة فى بكين والقاهرة حول المرأة والسكان بسبب تعارض هذه الأفكار مع التقاليد الدينية والاجتماعية ومع المفاهيم الإســلامية والمســيحية عــن المــرأة والأسرة والجنس والزواج، وكانت هذه الانــتقادات بمحــتواها الثقافى والدينى محط لقاء بين دول إسلامية كثيرة فرقتها السياسة والمصالح، ليس هذا فقط ، بل إن الصراع بين العولمة والهوية قد يكون لــه دور فى إعادة، أو إحياء الثقافات المحلية والسلفية والحفاظ على التراث وفى ذلــك يذكر السيد يس" إن موجات التحديث يمكن أن تُحى النزعات السلفية التى تحــاول الدفاع عن الهوية الضائعة أو التى بسبيلها إلى الضياع لو اتسعت دائرة التحديــث والعولمة، فعلى المستوى الثقافى ينتزع التحديث شرعية الفكر السلفى، ويعطــى لــرواد التنوير مكانة فى صدر المسرح الاجتماعى ، وهذا ما لا تقبله الثقافات التقليدية لعوامل ثقافية ودينية لها القوة والشرعية فى هذه المجتمعات"[٣٦]

وهكــذا لايمكن الجزم على نحو ثابت أنه باستطاعة العولمة إقصاء الهوية؛ إذ أن نجاحهــا فــى ميادــين الحــياة الماديــة والاقتصادية ومجالات التكنولوجيا والاتصــالات والــنقل والسلاح والإعلام، لا يعنى أنها قادرة على إلحاق الهزيمة بالهويات القومية خصوصا تلك التى تمتلك تراثا ثقافيا تضرب جذوره فى أعماق التاريخ.

الاحتمال الثانى: الاكتساح والانسحاق؛ بمعنى تفكك وضياع الهوية الثقافية للــدول الضــعيفة وانسحاقها أمام المد العولمى، فالعولمة تمثل صورة من صور هيمنة الأقوى على الأضعف، ولذا فهى تشكل تيارا اقتصاديا وفكريا ساحقا يجتاح العــالم الــنامى بشــكل خاص، وإذا كانت العولمة تعنى فى أحد وجوهها انتقال المتغيرات والظواهر الثقافية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية من مجتمع إلى آخــر بشــكل يؤدى إلى خلق عالم واحد أساسه توحيد المعايير وتقريب الثقافات ونشــر المعلومات ونقل التكنولوجيا إلى المجتمعات الأقل تقدما، فإن هذا المفهوم يصــعب تحقيقه فى الواقع، وهذا ما عبر عنه أحد الباحثين بقوله: " يُخطىء من يتصور أن التبادل الثقافى أمر وارد بين ثقافتين غير متكافئتين، بل يُخطىء أكثر مــن يرى أن الاحتكاك الثقافى والانتشار يساعد الدول الفقيرة فى تخطى مرحلة

التخلف، ففى كل حالات التبادل الثقافى غير المتكافئ (الاختراق، الغزو، التضاد، التسلط) فإن الثقافات الأدنى تفقد تدريجيا مقومات استمراريتها وبذلك تتفكك وتنهار"[٣٧]، وهذا ما يطلق عليه الزوال الحضارى أو التفتيتية الثقافية ، وتثبت الشواهد أنه ما التقى ضعيف بقوى إلا كان اللقاء غالبا فى مصلحة القوى، ولقد استطاعت دول الغرب وعلى رأسها أمريكا، توظيف التكنولوجيا الحديثة لتحقيق هذه الهيمنة، وهى تسلك فى ذلك طرقا عديدة منها:

أ- الغزو الثقافى فى محاولة لإذابة الثقافات الأخرى وحضاراتها ضمن الثقافة الجديدة ، وأبسط مثال لذلك يتجسد فى الإعلانات والمسلسلات والبرامج الغربية والأمريكية التى تغطى مساحة واسعة من ساعات البث التليفزيونى والإعلامى،والتى تعتمد على النظام السمعى والبصرى حتى ألفها الناس ، وكأن ذلك أصبح من الطقوس اللازمة فى حياتهم مما يساعد على تسريب الثقافة الأمريكية إلى عقول ونفوس الناس.

ب- الاتفاقات الدولية بما تتضمنه من شروط مجحفة بالدول الفقيرة لصالح الدول الغنية مثل اتفاقية الجات، حيث جاء فى بيان وقعته (١٢٠٠) منظمة من (٨٧) دولة، أن منظمة التجارة العالمية فى السنوات الخمس الأخيرة قد أسهمت بدور بارز فى تركيز الثروة فى أيدى أقلية من الأثرياء جنبا إلى جنب مع زيادة تفشى الفقر لأغلبية سكان الأرض، وأن الاتفاقات التى أبرمت فى دورة الأرجواى للتجارة، قد استهدفت فتح أسواق جديدة لصالح المؤسسات المتعددة الجنسية، على حساب الاقتصاد الوطنى والعاملين والزراعيين والعديد من الفئات الأخرى والبيئة ، ثم إن آليات وإجراءات منظمة التجارة العالمية معادية للديمقراطية وتفتقر إلى الشفافية".[٣٨]

ج - السيطرة الاقتصادية من خلال فرض آليات تعامل معينة تضمن بقاء الاستهلاك التجارى لصالح الشركات والدول العملاقة بما فى ذلك القيم الثقافية التى يتم تداولها عبر هذه المنتجات.

د - التحكم فى معظم مصادر البث الإعلامى والأقمار الصناعية ومواد تصنيعها وكذلك طرق تجارتها، والأشكال القانونية التى تنظمها ، بما فى ذلك المواد

الثقافية وبنوك المعلومات وآلات الطباعة والتصوير وأجهزة الكمبيوتر والاتصال.

إن العولمة بهذا المفهوم هى لون من ألوان الإمبريالية الثقافية التى تقوم على الإنكار والإقصاء لثقافة الغير وعلى الاستعلاء والمركزية الذاتية واستثمار نتائج العلوم والتقنية فى ميدان الاتصال من أجل السيطرة وفرض الحضارة الغربية على الفكر الإنسانى.

الاحتمال الثالث: الحوار أو التفاعل؛ وهو يمثل الحالة المثالية، وهنا يجب أن يقبل كل من الطرفين بوجود الآخر وعدم المساس به أو زحزحته عن كيانه مما يمهد إلى نوع من التفاعل وليس التصارع، وهذا الحوار سوف يضمن لأصحاب الثقافة الأقل المحافظة على العناصر الإيجابية فيها بما يدعم خصوصيتها والانفتاح فى الوقت نفسه على الثقافة العالمية بمكوناتها المختلفة، وهذا ما عبر عنه عصام هلال بالعولمة الديمقراطية أو عولمة العدل والتى تعنى حرية اعتناق الثقافة ، بمعنى أنها تقوم على كل من العام والخاص ، فالعام بغير الخاص خرافة ، فلا وحدة بغير اختلاف ، وهدم كل ماهو خاص – الثقافة الوطنية – يعنى قيام وحدة عرجاء لن يكتب لها الاستمرار.(٣٩)

وفى نموذج الحوار أو التفاعل فإن الأمر يستلزم تقديم بعض التنازلات من جانب أصحاب الثقافات الأقل لصالح الهوية العالمية، وفى المقابل يجب أن يقدم أصحاب الثقافات الأقوى تنازلات مشابهة كي يصبح الأمر عادلا، وحتى يحدث ذلك يلزم توافر عدد من الشروط أو المبادئ حددها مارشال ماكلوهان Marshal Maclohan كما يلى:(٤٠)

الأول : أيديولوجى؛ أى وجود أيديولوجيا محبة للسلام قادرة على نبذ فكرة الحرب والعنف وعدم سلب الآخرين حقوقهم.

الثانى : قانونى؛ من خلال احترام مبادئ القانون الدولى وتفعيل دور الأمم المتحدة ومجلس الأمن.

الثالث: بيئى؛ فالطبيعة ملك لنا، وأى خطر يتهددها سيصدعنا.

الـرابع: سياسي؛ يتمثل في وجود سياسة عالمية ورأى عام عالمي قادر علـى التأثير في الأحداث، وتعاون دولي قادر على تحقيق أسباب الحياة والرفاهية للجميع.

كما أشار عادل تكلا لعدد آخر من المبادئ المشابهة على النحو التالى: (٣٨)

أ- التدريـب علـى التسـامح، والتسامح ليس إلا فهم وقبول الفروق بين الناس.

ب- الفهـم التام لحقيقة أننا لسنا وحدنا في هذا العالم وأن الحقيقة لا تحمل وجها واحدا.

جـ- الاقتناع بأن الفكر المترتب على منجزات العلم أو الفلسفة أو الفن لا يمكن أن يكون أحادى الاتجاه وإنما يجب أن تتعدد موارده ومصباته.

إن هـذا الاحتمال يعنى إيجاد نظام عالمى أكثر عدلا وأكثر ديمقراطية بحيث يكـون العـالم الثالـث طرفا مشاركا فيه وليس على هامشه، يجرى فى إطاره مسـاعدة هـذه الـدول على مواجهة بعض التحديات المزمنة التى تعانى منها، والعولمـة فـى هذه الحالة تكون أقرب إلى العالمية، ولا تشكل خطرا طالما أنها تقـوم علـى الاعـتراف بتـنوع الـثقافات الإنسانية واحترام الهويات القومية وخصوصيات الشعوب والابتعاد عن التنميط القسرى، والاعتراف بحق الشعوب فـى تقرير مصيرها ، وفى المقابل فإن على أصحاب الثقافات الأقل أن يتعاملوا مـع هويـاتهم من منظور دينامى متطور يسمح لها بالتجديد والتفاعل مع الواقع الاجـتماعى والطبـيعى المحلـى والعـالمى والانفتاح على غيرها من الهويات والخصوصـيات ، وليس على أنها كينونة اكتملت وتحققت خارج حدود الزمان والمكان وكأنها شيء يستحق التقديس عبر الأجيال.

من العرض السابق للاحتمالات الثلاثة التى قد تنجم عن المواجهة بين الهوية الثقافـية والعولمـة (الصراع، الانسحاق، الحوار) فإن الباحث يعتقد أنه فى ظل التناقضات والأطماع والتباينات التى تشهدها الساحة العالمية أن احتمالية الحوار أو التفاعل بين العولمة والهويات الثقافية غير واردة، وأن احتمال الصراع بينهما هـو الاحتمال الأكثر توقعا، وهذا الصراع قد ينتهى إما بتفكك الثقافات الوطنية وانهيارها، أو بانتصارها إذا ما تهيأت لها أسباب القوة والغلبة، وهذا الصراع لا

يخلـو مـن مخاطـر تهـدد الخصوصية الثقافة للمجتمعات الضعيفة، وهذا هو موضوع الجزء التالى.

المحور الثانى: بعض مخاطر العولمة التى تهدد الهوية الثقافية

قـبل الحديـث عن مخاطر العولمة يلزم الإشارة إلى أن لها بعض الجوانب الإيجابية حيث إنها ستفتح أمام البشرية آفاقا معرفية لا متناهية، كما أنها ستهيىء فرصاً أوسع للتبادل التجارى بما فى ذلك زيادة فرص النمو والرفاهية من خلال عملـيات الـتدفق الحر للسلع والخدمات والمعلومات والأفكار وغيرها، أما عن مخاطـر العولمـة فقـد أسفرت عمليات البحث والاستقصاء والتحليل ومراجعة الأدبيات التربوية عن الآتى:

١- احـتمال تراجع اللغة العربية- الأم- فى مواجهة اللغات الأكثر تداولا على المستوى العالمى وخصوصا اللغة الإنجليزية.

فمن أكثر مظاهر العولمة الثقافية هو تأثيرها على اللغة الأم، وهناك تخوف واضـح لـدى بعض الشعوب من هيمنة اللغة الإنجليزية (الأمريكية) خصوصا وأنها اللغة الأكثر استخداما فى شبكة المعلومات الدولية (Internet) بالإضافة إلى أن الولايـات المـتحدة الأمريكـية تسعى لبناء ما أسمته " البنية التحتية الكونية للمعلومـات" Global Information Infra Structure ممـا سيسـاعد على تعاظم وانتشـار هذه اللغة على حساب اللغات الوطنية ، ويحقق التبعية والفكرية الثقافية لهذه الدول القوية ، ويجعلها فى نظر شعوب العالم الثالث مصدر العلم والمعرفة وإكسـير الحـياة ، ويمكـن أن نلمس هذه الظاهرة بوضوح فى مقروء اتنا من صـحف ومجلات وفى اللوحات الإعلانية والتجارية وحتى فى بعض التعاملات العاديـة الـتى لا تستلزم مطلقا استخدام اللغة الأجنبية، فهذا محدثك الذى يقحم الكلمات الأجنبية فى كلامه دونما حاجة سوى التأثر اللاواعى بمعطيات العصر، أو اعتبار ذلك من دواعى الفخر والتحضر واكتساب مكانة مرموقة فى المجتمع.

وفـى ذلـك يشير عبد الصبور شاهين إلى أن "أبعاد العولمة تجاوزت فى بعض الدول موضوعات السياسة والاقتصاد لتمتد إلى مجالات التربية فى محاولة لعولمـة البشـر أيضـا ابتداء من مراحل التعليم الأولى، فإذا بموضة المدارس

الأجنبية أو ما يسمى بمدارس اللغات تتفشى فى المجتمعات النامية لتعمل لصالح اللغـات الأوربـية الأمريكـية علـى حساب اللغات المحلية استطرادا مع اتجاه العولمـة". [٤٢]، كمـا يشـير على مدكور إلى أن" تبنى اللغات الأجنبية كلغات للـتدريس داخـل بعض الجامعات العربية وفى كثير من المدارس الخاصة فى مراحل التعليم العام فى العالم العربى يعتبر اتجاه سلبيا وخطيرا لا تجد له نظيرا لـدى الدول القوية فى الغرب أو الناهضة فى أسيا وأفريقيا، والتى تحرص على حماية لغاتها القومية وتصر على استعمالها فى شتى مجالات الحياة ، فإذا سألت اليابانييـن أو الكورييـن أو الصينيين عن اللغة التى تتبناها الجامعات فى التعليم لديهم كانت الإجابة التى لا تختلف؛ هى اللغة الوطنية.[٤٣] ، ولعل ذلك يتضح فى الإحصائية التى أعدتها منظمة الصحة العالمية عن لغات التعليم الصحى والطبى فى بعض بلدان العالم ، والتى يوضحها الجدول(١)

جدول (١)[٤٤]

لغات التعليم الصحى والطبى فى بعض بلدان العالم

م	الدولة	عدد كليات الطب	لغة التعليم بهذه الكليات	م	الدولة	عدد كليات الطب	لغة التعليم بهذه الكليات
١	مصر	١١	الإنجليزية	١٥	المغرب	٢	الفرنسية
٢	فرنسا	٣٧	الفرنسية	١٦	هولندا	٨	الهولندية
٣	ألمانيا	٣٨	الألمانية	١٧	النرويج	٣	النرويجية
٤	أمريكا	١٤٢	الإنجليزية	١٨	بولندا	١٠	البولندية
٥	إنجلترا	٢٩	الإنجليزية	١٩	البرتغال	٥	البرتغالية
٦	روسيا	٨٧	الروسية	٢٠	رومانيا	٦	الرومانية
٧	اليابان	٨٠	اليابانية	٢١	السعودية	٤	الإنجليزية
٨	إيطاليا	٣١	الإيطالية	٢٢	أسبانيا	٢٣	الأسبانية
٩	إسرائيل	٤	العبرية	٢٣	السويد	٦	السويدية
١٠	كوريا	١٠	الكورية	٢٤	سوريا	٣	العربية
١١	الدانمارك	٣	الدانماركية	٢٥	تايلاند	٧	التايلاندية
١٢	اندونيسيا	١٤	الأندونيسية	٢٦	تونس	٤	الفرنسية
١٣	العراق	٦	الإنجليزية	٢٧	فيتنام	٨	الفيتنامية
١٤	الكويت	١	الإنجليزية	٢٨	الجزائر	٩	الفرنسية

يتضح من الجدول أنه لا تشذ أى من الدول المتقدمة علميا وتكنولوجيا عن اسـتعمال لغـتها الوطنية كلغة للتعليم فى الطب وغيره من فروع العلم كما هو

الحال فى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا وهولندا والسويد والنرويج وروسيا ، ولعل هذا دليل قاطع للرد على من يعتقدون فى صعوبة أن يكون التعليم فى الكليات العلمية والتكنولوجية بلغتنا العربية ، وقد يكون فى التجربة اليابانية الدليل والبرهان على ذلك ؛ "فعلى الرغم من أن اللغة اليابانية لها سبع طرق فى الكلام وثلاث طرق فى الكتابة ، وكتابتها تستغرق وقتاً أطول من غيرها ، فإن ذلك لم يمثل عائقا أمام اليابانيين فى حركة الترجمة التى بدأوها بعد الحرب العالمية الثانية للاستفادة من خبرات الأمم المتقدمة ، ولم يتخوفوا ولم يختلقوا لأنفسهم العقبات أمام طريق الترجمة الطبيعى ولم يتعللوا بعدم وجود المراجع بلغتهم، وسرعان ما ظهرت المراجع المترجمة إلى اليابانية ثم المؤلفة ، وقد ساعدهم استخدام لغتهم على الاستيعاب والإبداع، وفى وقت قصير تفوقوا على من كان قد سبقهم".(٤٥) والغريب حقا أن تكون هناك بلد مثل إسرائيل تلك الدويلة الصغيرة والوحيدة التى تستخدم اللغة العبرية – لغتها الوطنية – فى تعليم الطب على الرغم من عدم وجود دول أخرى تستخدم هذه اللغة حتى يمكنها تبادل المراجع والخبرات معها.

ومع ما سبق فإن التقدم الحضارى لا ينفى ضرورة تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، وإنما يؤكد على هذه القضية باعتبارها ضرورة من ضرورات العصر، ولابد لطلابنا وأبنائنا أن يتقنوا إحدى اللغات الأجنبية –على الأقل– حتى يستطيعوا التعامل مع التطور العلمى السريع والانفتاح على الأمم الأخرى، وإحداث التفاعل الثقافى الجيد، وإذا أردنا أن نحارب فكرا بفكر أو ندعم فكرا بفكر فلا استغناء عن اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية عملا بقول الرسول الكريم(ﷺ) "من تعلم لغة قوم أمن شرهم".

لقد وصل الضعف باللغة العربية مداه إلى حد أنه يصعب حتى على بعض المتخصصين فى اللغة العربية من متعلمين ومعلمين أن يكتبوا صفحة واحدة –إن لم يكن أقل – بدون أخطاء لغوية ، ويظهر ذلك بشكل واضح فى أوراق إجابات الطلاب بالكلية سواء المقيدين فى مرحلة الليسانس والبكالوريوس أو الدراسات العليا ، كما اُختزلت اللغة العربية إلى حدود لغة الأم بدلا من أن تكون اللغة الأم، والأمر جد خطير، ويفسر محمود الناقة ذلك بقوله:" إن هيمنة اللغات الأجنبية

يجعل لغتنا تنزوى إحساسا بضعفها، ويجعل أبناءنا لا يثقون فيها، وينظرون إليها نظرة دونية،ومن ثم ينظرون إلى ثقافتنا نظرة دونية، ومن هنا تنهار فيهم مقومات الشخصية العربية فى الوقت الذى يعجزون فيه عن بناء شخصياتهم منتمية إلى ثقافة لغاتهم الأجنبية فيشعرون بالضياع" (٤٦) هذا بالإضافة إلى أن استخدام المصطلحات الأجنبية بعد ترجمتها إلى العربية وإشاعتها فى حياتنا الثقافية يعتبر من أخطر معابر الغزو الثقافى للأمة وإصابة عالم القيم والأفكار بالتصدع، كما أن استخدام العربية لغة للتعليم يولد روح الانتماء للأمة ويمنع التغريب الفكرى والسلوكى مما يحافظ على مستقبل البلاد ويمكنها من تنفيذ خططها التنموية.

٢- زيادة الشعور بالاغتراب:

فالعولمة حينما تتجه نحو توحيد النظام العالمى ودمج الإنسانية كلها داخله مدعية أنها تدعم فرضية التقارب الثقافى، فإن الواقع العملى يثبت عكس ذلك، ويكشف عن العديد من أنواع التنافر والشعور بالاغتراب، فمثلا عندما تحث العولمة على استيراد نماذج ثقافية غربية إلى المجتمعات النامية فإن الممارسة تكشف عن عدم ملاءمة هذه النماذج لأنها لا تتوافق مع التكوين الثقافى لهذه المجتمعات، ومن ثم تتفاقم أزمة الشعور بالاغتراب، وقد عبر زكى نجيب محمود عن هذه القضية حينما أشار إلى أن الشباب المصرى يقع فى أزمة حضارية من طراز نادر "لأنهم فى الحقيقة بمثابة من يحيا ثقافتين متعارضتين فى وقت واحد؛ إحداهما خارج النفس والأخرى مدسوسة فى حناياها، فترى حضارة العصر فى البيوت والشوارع، بينما تجد حضارة الماضى رابطة خلف الضلوع".(٤٧)

كما يؤكد سعيد إسماعيل هذا المعنى بقوله " إن هذا الطوفان الذى أصبح يحاصرنا من المنتجات الغربية إذا أضفنا إليه أساليب أخرى فى التعامل السياسى والعلاقات الاقتصادية والتدفق الإعلامى له أثره الذى لا يجحد، مما يجعل فئات غير قليلة من أبناء الأمة تفكر كما يفكر الغربيون وتسلك كما يسلكون، ولو كان هذا مؤديا إلى أن ينتج هؤلاء من المعرفة والتكنولوجيا مثلما ينتج الغربيون لربما سعدنا بذلك، وإنما هى صور من تقليد المغلوب للغالب، تقليد اتباع وانصياع" (٤٨) ويضيف أحمد شبل "إن هؤلاء من فرط انجذابهم إلى الحضارة الغربية، وولعهم

الشديد بالعيش فى كنفها، والدوران فى فلكها يعانون حالة من الاغتراب الثقافى، فهـم وإن كانوا يعيشون على أرضنا، إلا أن وجداناتهم وعقولهم مهاجرة مغتربة قيمـيا وفكـريا"(٤٩) ، وبالإضافة لما سبق فإن العولمة تعنى المزيد من اغتراب الإنسـان المعاصـر الـذى بـدأ يفقد السيطرة على التحولات الحياتية والفكرية السريعة، ويظهر عجزه عن مجاراة المستجدات العلمية والتكنولوجية.

وجديـر بالذكـر أن عملـيات التغريب الثقافى تمثل نوعا من استعمار الفكر والوجـدان والسلوك ، لها آثارها السلبية المدمـرة التى تظهر فى التذمر وحب الفوضـى والخـروج على القانون وفقدان الثقة بالنفس والإحساس بالدونية نحو الحضارة الغربية، ومن ثم تشويه العقيدة والتراث واللغة والتاريخ وخلخلة الهوية الثقافية،الأمر الذى يسهل معه قيادة المجتمعات المستضعفة طوعا لا كرها، وإذا لـم تتنبه الدول والحكومات لخطورة هذه القضية وتوجه الدعم لها، فليس أمامها إلا أن توجـه نفس الدعم وربما أكثر منه بكثير لإنشاء السجون الكافية لاستيعاب المجرمين والخارجين على القانون من المهمشين وغير القادرين واليائسين الذين أحسوا بغربة موحشة حولتهم إلى أعداء للمجتمع ولأنفسهم.

٣- إضعاف الانتماء الوطنى وزيادة التفكك الداخلى:

فالعولمـة كامـتداد طبيعى للرأسمالية تعنى الهيمنة أو الأمركة ، والإنسان العولمى فى ظل هذا السياق مطالب بنسيان الماضى بكل جذوره الثقافية والتجرد مـن وطنيـته لصالح النموذج الأمريكى،مما يساعد فى تفتيت الروابط بين الفرد والجماعـة الـتى ينـتمى إليها ، ومن ثم إضعاف الانتماء الوطنى ، وقد تبدو مظاهـر ذلـك فيما نلاحظه من سلوكيات ومشاهدات يومية مثل ارتداء البعض الملابـس وأغطـية الـرأس المزينة بالعلم الأمريكى ورمز الصداقة الأمريكى، ولصـق هـذه الـرموز علـى سياراتهم أحيانا ، وإطلاق المسميات الأمريكية والأوربـية علـى بعض المحلات التجارية ،وتفضيل اقتناء منتجات هذه الدول ، لـيس هذا فقط ، وإنما حتى على مستوى المتعلمين ممن حصلوا على درجات علمية رفيعة ، نلاحظ أن البعض منهم يباهى بأنه حصل على درجته العلمية من إحـدى الجامعات الأوربية أو الأمريكية ويعتبره نوعا من الدعاية الجذابة مثلما يحدث أحيانا فى لافتات بعض العيادات الخاصة ، والبحث لايقلل من شأن هؤلاء

ويقدر جهدهم ومكانتهم العلمية ، إلا أن الأمر لا يخلو من بعض الشك فى اعتزاز هؤلاء بالنموذج الأجنبى على حساب النموذج الوطنى.

وبالإضافة لما سبق فإن ظاهرة العولمة تتناقض مع مبدأ سيادة الدولة حيث إن الأولى قد تحمل معنى الهيمنة وذوبان القومية الوطنية، بينما الثانية تعنى قدرة الدولة على ممارسة سلطاتها الداخلية والخارجية بشكل مستقل، أو هى استقلالية القرار الوطنى فى المجالين الداخلى والخارجى، وفى ذلك يقول إحسان هندى: "إن السيادة والعولمة عدوان لا يجتمعان ولابد لأحدهما أن يقضى على الآخر، وبما أن السيادة تعتمد على الروح الوطنية أو القومية، فإن العولمة لا يمكن أن تنجح فى إزالة السيادة من طريقها إلا إذا خلقت شعورا أعلى من الشعور الوطنى وولاء لمنظمات ومؤسسات خارجة عن حدود الدولة متمثلة فى الشركات عابرة القارات".(٥٠)

وهذه الشركات بدورها تبذل قصارى جهدها للتحرر من سلطان الدولة الوطنية وصولا إلى الاستغناء عنها، ومما يدعو للتشاؤم أن هذا الاتجاه يشكل مصدر إغراء لكبار رجال الأعمال الذين أصبحت الحدود الوطنية عائقا أمام توسيع مصالحهم وحركة رأس المال الذى يملكونه، مما جعلهم يمارسون ضغوطا قوية على حكوماتهم للانخراط والانقياد فى هذا التيار، ومعنى ما سبق أن العولمة تتضمن محاولة تعميم نموذج مغاير لمفهوم المواطنة ولمعانى الإحساس به، والحد من حرية الدول فى اتباع سياسات وطنيه مستقلة.

وقد عبر رفيق حبيب عن هذه الظاهرة بقوله: " إن النخب الحاكمة الآن من رجال أعمال ومثقفين وخبراء ورجال بنوك وغيرهم لا تلتحم مع الدولة بل تنافسها وتشاركها"(٥١)، ويضيف مصطفى عبد الغنى، فإذا توقفنا عند المثقف – بشكل خاص– لراعنا أنه كان فى مقدمة هذه النخب، فالنخبة المصرية فى نهاية القرن أصبحت أمام تفكك الدولة وضعفها فى وضع محزن حيث أصبح الولاء للعلولمة ومنظماتها أكثر من الولاء للدولة وقوانينها، ومن هنا أصبح الطريق مفتوحا أمام الشركات متعددة الجنسيات التى تفعل كل شيء بما فيه تجنيد مفكرين وكتاب فى مختلف البلاد، ينظرون ويروجون لأفكار العولمة والكونية ويؤكدون أن الشعور بالولاء لأمة أو وطن قد أصبح من مخلفات الماضى، ومن هنا تغير

دور المثقف الذى عرفناه فى الماضى، وأصبحت العلاقة فى الغالب لا تقوم بينه وبين الدولة بقدر ما يكون منتميا لعصر العولمة وآلياتها الجديدة.(٥٢) والذى يخشى منه فى ظل تزايد هذا الشعور أن تصبح الدولة بلا مواطنين ينتمون إليها انتماء حقيقيا وتتفتت شخصيتها وتأخذ المصالح الفردية فيها أولوية على المصلحة العامة ويعم الفساد والفوضى، وهذا ما يُعبر عنه بمصطلح الدولة الرخوة The Soft State.

٤- تنامى نزعات العنف والتطرف واتساع دائرة المخاطر التى تهدد أمن المجتمع "ثقافة العنف" The Culture of Violence

حيث تزايدت هذه الظاهرة فى فترة الثمانينيات والتسعينيات بشكل ملحوظ، كما أنها لم تعد لصيقة بمجتمع دون غيره أو بمعتنقى دين معين دون سواهم، بل أصبحت ظواهر ذات طابع عالمى تعرفها دول متقدمة كما تعرفها دول متخلفة، وتعانى منها مجتمعات إسلامية كما تعانى منها مجتمعات غير إسلامية، ومنذ عشرات السنين فقط كان من الممكن ألا يتعرض الشباب لهذه المزالق بسبب البيئة الخاصة أو العامة التى يعيش فيها، لأنها كانت فى الغالب بيئة محافظة قد لا يجد فيها الشباب مجالا للانحراف والانزلاق ولكن الأمر الآن يختلف كثيرا فى عصر السموات المفتوحة والإعلام الغربى المسيطر، وفى ذلك يقول الدكتور حسين بهاء الدين - وزير التربية والتعليم المصرى - " اليوم بدأت فى إطار التكنولجيا المتطورة تنشأ ثقافة للعنف، وتكاثر الحديث عن ظاهرة Technopoly أى سيطرة التكنولوجيا الفائقة على الثقافة والحضارة وما ينتج عنها من موجات الانحلال الخلقى والتفكك الأسرى والعنف والجريمة والإدمان والتهرب من المسئولية ، بل والهروب من الحياة ذاتها بالانتحار ". (٥٣)

وعلى الرغم من أنه لا يمكن فهم هذه الظواهر بمعزل عن ظروف كل مجتمع وتحولاته الداخلية، إلا أن هناك بعض المتغيرات المرتبطة بالعولمة التى تدعم وتغذى هذه الظواهر، مثل صناعة الفيديو والسينما والبرامج الإليكترونية الخاصة بالتسلية، والتدفق الهائل للأفكار والقيم والعادات القادمة من الدول المصدرة للعولمة والتى أحدثت تأثيرات خطيرة فى إزالة الحد الفاصل بين الحقيقة والخيال لدى أجيال كثيرة " فالطالبان الأمريكيان اللذان قتلا زملاءهما وناظر المدرسة

هما ضحية لهذه الصناعة المدمرة، فقد ثبت من التحقيقات أن الأولاد كانوا يشاهدون هذه البرامج الإليكترونية، وأن السيناريو الذى نفذ كان موجودا فى برنامج اسمه Doom، وقد وجدوا شريط فيديو قام الطالبان بإعداده لتصوير أحداث مشابهة لاقتحام المدرسة، وأنهما استعارا لنفسيهما اسما مثل Kill Again وتعنى أقتل ثانية"[٥٤] وفى مصر اعترف تنظيم عبدة الشيطان بأنهم استعانوا بشبكة الإنترنت فى طقوسهم واتصالاتهم، وهكذا استطاع بعض المحرفين والمنحرفين اختراق شبكة الإنترنت وتحويلها من وسيلة اتصال عصرية إلى أداة للجريمة وملهاة فى أيدى العابثين ومحترفى الفساد، ويزداد الأمر ضراوة بعد أن ظهرت فى الغرب تيارات وأحزاب تنظر إلى الإسلام على أنه العدو الجديد للغرب بعد انهيار الشيوعية، مما جعل البعض يرى أن العولمة تتضمن اتجاها نحو قهر المعتقدات الدينية ومقدسات بعض الأمم لصالح نظرة تتخذ على الأقل موقف اللامبالاة من العقائد الدينية.

كما أن التوسع فى تطبيق التكنولوجيا الحديثة – كأحد إفرازات العولمة – ساعد على اختزال حجم العمالة البشرية التقليدية على نحو رهيب ، مما ترتب عليه ارتفاع نسب البطالة وخصوصا بين المتعلمين ، ومن ثم زيادة معدل انتشار الجريمة ، وظهور صور من العنف والجريمة لم تكن مألوفة من قبل مثل الاعتداء على السائحين الأجانب ، وحالات العنف الموجهة نحو بعض كبار المسئولين وغير ذلك مما يطلق عليه قضايا الإرهاب والتطرف ، هذا بالإضافة إلى سهولة استقطاب المتعطلين عن العمل وتوجيههم فى حركة مضادة للمجتمع وانجرافهم فى تيار لا أخلاقى ، وإذا كان ذلك يحدث حاليا ، فما بالنا عندما تدلنا الإحصاءات أن "عدد القادرين على العمل فى العالم الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-٦٥) سنة بلغ فى عام ١٩٩٦ حوالى (٣,٥) مليار نسمة ، بينهم (٢,٣) مليار نسمة يعملون بشكل ما ، أما العدد الباقى ومقداره (١,٢) مليار نسمة فيعانون من التعطل عن العمل ، أى بنسبة بطالة قدرها (٣٤,٣%) من مجموع القادرين على العمل فى العالم"[٥٥] ، وفى إطار الاقتصاد المعولم ستكفى نسبة (٢٠%) من السكان العاملين فى القرن الحادى والعشرين للحفاظ على النشاط الاقتصادى الدولى ، ولإنتاج جميع السلع ، ولسد حاجة الخدمات الرفيعة التى يحتاج إليها المجتمع العالمى ، أما الثمانين بالمائة فستواجه مشكلة عظيمة[٥٦].

وفــي ضوء ما سبق فإن مفهوم أمن المجتمع تغير عن سابقه، أو بمعنى آخر فــإن المخاطر التى تهدد أمن المجتمع قد اتسعت دائرتها، فبعد أن كان ينظر إلى الأمــن القومــي على أنه مرادف للأمن العسكرى وأن مسئولية تحقيقه تقع على عــاتق القــوات المسلحة وأجهزة الأمن، أصبح هذا المفهوم – الأمن القومى – وثــيق الصــلة بكــثافة التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين ما هو داخلى وما هو خارجى، وأن مصادر تهديد أمن الدولة والمجتمع لم تعد تنبع من الداخل فحسب، بــل أصــبحت تأتى كذلك من المشكلات العالمية العابرة للحدود وخصوصا بعد تــزايد موجــات الــتطرف والعنف ونشاط المنظمات الإرهابية وعصابات نشر الجريمة المنظمة.(٥٧)

٥- تــزايد احتمالات نشر وتعميق الثقافة الاستهلاكيةConsumptive Culture والرغبة فى الثراء السريع :

فلم يحدث من قبل أن أصبح العالم مقبلا على رموز ومعطيات وسلع الثقافة الاســتهلاكية كمــا هــو مقبل عليها الآن، وقد تحولت هذه الثقافة إلى آلية فعالة تســتخدمها الدول الكبرى لإضعاف القدرة الإنتاجية فى المجتمعات النامية، وقد أشــارت إحدى الدراسات إلى أن إنتاجية المواطن العربى تقل بحوالى(٢٠) مرة عــن إنتاجــية الفرد الهولندى، وبحوالى (١٧) مرة عن إنتاجية الفرد الفرنسى، و(١٥) مــرة عــن إنتاجــية الفــرد الإيطالى، و(١٠) مرات عن إنتاجية الفرد الأسبانى" (٥٨) ، وهذا من شأنه أن يضعف من قدرة السلع المنتجة على المنافسة، ويجعل من السوق العربية سوقا جاذبة للسلع الأجنبية وطارده للسلع العربية.

ويمكن رصد مظاهر التطلعات الاستهلاكية لدى الفئات والشرائح المختلفة فى كثير من تصرفات المواطنين، حيث نجد التطلع الشديد للبحث عن الجديد فى الأسواق ومحاولة اقتنائه بغض النظر عن حاجة الفرد إلى هذا الجديد من السلع، ومــن أمــثلة ذلــك انتشار ظاهرة اقتناء التليفون المحمول بين مختلف الشرائح الاجتماعــية والفــئات العمــرية على الرغم من تكلفته العالية وقلة الحاجة إليه، وغير ذلك من اقتناء السيارات الفخمة والأجهزة الكهربائية الحديثة – وخصوصا فــى دول الخلــيج العربى– بشكل يغلب عليه طابع الإسراف الشديد فى استخدام التكنولوجيا الحديثة.

وقد ساعدت حملات الدعاية المكثفة والتى تساندها الشركات عابرة القارات علـــى فيضان الانفتاح الاستهلاكى،[٥٩]وبروز أنماط استهلاكية استفزازية شملت قطاعات واسعة من الشرائح الاجتماعية وخصوصا الشباب ، ودخل العالم مرحلة عالمـــية الثقافة الاستهلاكية ، وحققت هذه الثقافة أكبر انتصاراتها خلال هذا العقد وأصــبحت تعمــل كقــوة شــرائية مهمـــة وصاعدة تدفع فى اتجاه صهر العالم اســتهلاكيا وربما دمجه ثقافيا، متجاوزة بذلك مختلف المجتمعات والبيئات، وفى ذلــك يذكــر حامد عمار " وأصبح شعار الكونية السوقية التأكيد على قيم السلع والربح، وفتح الشهية لاستهلاك السلع الأجنبية، ويستطرد مذكرا بما انتشر لدينا من سلع الكوكلة والببسسة (شرابا) والكنتكة والمكننة (طعاما)، والكجولة (لباسا) والجاكسونيه (غناء) وأشرطة الكليبات (سماعا) والمحمول (تواصلا) والدشات وفضائياتها (مشاهدة)،[٦٠] ومع استشراء هذه الثقافة الاستهلاكية وضعف الرقابة والتصـــدى للســوق الســوداء، كان من الطبيعى أن تتغير اتجاهات الأفراد نحو الكسب السريع والرغبة فى الثراء العاجل بأيسر الطرق وأسرعها حتى ولو كانت غـــير مشروعه ، ولذا كثرت فى الآونة الأخيرة محاولات التهريب الجمركى ، والتهرب من دفع الضرائب ، والأزمات المفتعلة ومحاولات الاحتكار والتلاعب بـــأقوات الكادحيـــن من أفراد الشعب ، كما كثرت محاولات الغش والنصب فى عملـــيات البـــيع والشراء كأن يبيع المالك العقار الذى يمتلكه لأكثر من شخص ويتقاضـــى ثمنه أكثر من مرة ، وإلى أن تظهر الحقيقة – بعد حين – يقضى الله أمرا كان مفعولا، ناهيك عن ظاهرة سقوط العمارات والمدارس نتيجة الغش فى مواد البناء من أجل توفير حفنة من الجنيهات.

وهكـــذا تعتـــبر الـــثقافة الاستهلاكية– وهى إحدى إفرازات العولمة– أحد التحديات التى تقف أمام بناء المجتمعات النامية والعربية لأنها ستؤدى إلى " مزيد من التبعية التكنولوجية، وتدهور القدرات الوطنية فى الإنتاج والخدمات، وتحول الشـــركات الوطنـــية إلى أعمال الوكالة أو السمسرة أو– فى أحسن الظروف – القـــيام فقـــط بأعمـــال محدودة القيمة" [٦١] كما أنها ستحطم قدرات الإنسان فيها وتجعلـــه إنســـانا مســـتهلكا، غير منتج، ينتظر ما يجود به الغرب علية من سلع جاهـــزة الصـــنع، بـــل تجعله يتباهى بما لا ينتجه، مما تشكل لديه قيم الاتكالية

والـتواكل والرغبة فى الكسب السريع بأقل مجهود وبدون عمل منتج وإضعاف روح النقد والإبداع.

٦- التسطيح الفكرى والثقافى والحد من القدرة على الإبداع:

يقول إحسان هندى : " إن العولمة تنذر بوقوع كارثة أخلاقية، أعنى التنميط Uniformalisation وينطوى هذا التنميط على نوع من القصور الذى يعد بمنزلة حالـة مـوت، إنـنا نخشى أن تؤدى العولمة إلى نضوب معين الإبداع والتجديد الخـلاق" (٦٢)، وممـا يساعد أيضا فى عملية التسطيح الفكرى وقتل الإبداع تلك التكنولوجيا الحديثة وما تقدمه من السلع المادية والمنتجات الثقافية الجاهزة للفرد فـى المجتمعات النامية بشكل يغنيه عن معاناة البحث عن هذه الأشياء واختبارها وتطويرها مما يؤدى إلى تعطيل العقول وتبليدها وتشويه الأذواق ، وتحويل هذه العقول إلى مجرد أجهزة سلبية مهمتها التلقى والتقليد.

ويجسـد هـذه الصـورة المؤلمة- فى مجال العمل الإعلامى- أحد مراسلى جـريدة (الإندبندنت Endpendant) البريطانية أثناء حرب الخليج فيقول: " ماذا كـان بوسـعى أن أقول لجريدتى من العربية السعودية أثناء الدقائق الأولى من الحرب فى حين كانت شبكة (C.N.N.) العملاقة قد نقلت من بغداد مباشرة بداية الصـراع؟!" (٦٣) ويدعـم أحمـد حجازى ما سبق بقوله : " إنه فى ظل العولمة يختفى دور المصمم أو المبدع ليحل محله مروج السلعة وبائعها، تلك السلع التى تنـتجها الشـركات متعددة الجنسيات وفق نظام الإنتاج عن بعد والتى تلعب فيها وسائل الإعلام الدور المحورى".(٦٤)

وفى مقابل هذه التكنولوجيا الإعلامية والمعلوماتية التى حققها الغرب، فإن الموقـف العـربى يفـتقد إلى البيانات والمعلومات الدقيقة فى كثير من القضايا والموضـوعات الـتى تتعلق بالواقع الحضارى الذى نعيشه، ونقص المعلومات يعـنى نوعا من التسطيح الفكرى وتشويها فى التكوين الثقافى- عند مثقفينا- من حيـث تحديـد الـرؤية واتخاذ القرار، هذا بخلاف قدرة التكنولوجيا العالية على التضـليل والخـداع وتكييف المعلومات حسب ما يراد لها، ويُدلل مصطفى عبد الغنى على ذلك بمثالين: الأول؛ حدث فى الماضى عندما ذهب أحمد لطفى السيد

لافتتاح جامعة إسرائيلية فى القدس، وأيضا حينما جاهد طه حسين لإخراج مجلة الكاتب المصرى، واتضح بعد ذلك أنه كان وراء هذه الجهود تمويل يهودى غير بعيد عن الحركة الصهيونية، وعلى الرغم من أن الكاتب لا يشكك فى إخلاص المفكرين العظيمين إلا أنه أرجع ذلك إلى نقص المعلومات فى ذلك الوقت، أما المثال الثاني؛ والذى مازلنا نعيش آثاره حتى اليوم فهو اتفاقية الجات – الاتفاقية العامة للتعريفات الجمركية والتجارة- حيث ذكرت وكالات الأنباء أن هذه الاتفاقية ستضيف دخلا سنويا يبلغ (٢٣٥) بليون دولار إلى الاقتصاد العالمى فى غضون عشرة سنوات، ويستطرد الكاتب فى توضيحه لعمليات التضليل الإعلامى بقوله إن الاقتصاد العالمى يُقصد به الاقتصاد الذى تهيمن عليه الدول الكبرى[٦٥]، وهكذا أصبح فى مقدور مراكز البث الإعلامى المهيمنة أن تبث الأخبار والمعلومات بالطريقة التى تناسبها، وتشكل صورة العالم بما يوافق أهواءها ومصالحها.

ومن ناحية أخرى فإن الدول الصناعية الكبرى هى التى تحتكر ملكية وتوزيع واستخدام المعلومات، بما يعنى أن هذه الدول هى القادرة على توزيع الزاد الثقافى لملايين البشر فى الدول المختلفة ومنها العربية، بالإضافة إلى رداءة وقدم ما يصل من هذا الإنتاج للمنطقة العربية، وهذا ينذر بالمستقبل الردىء الذى ستعيشه الدول النامية فى أحضان العولمة.

٧- تزايد حدة الفوارق الطبقية والاجتماعية وتهديد السلام الاجتماعى:

فعلى الرغم مما يشهده العالم من تقدم فى مختلف المجالات مما يبشر بمستقبل أفضل واحتمالات الرخاء والعيش المشترك، إلا أن استقراء الواقع يُظهر أن ذلك لم يتحقق، وأنه مع نمو العولمة يزداد التباين بين الطبقات الاجتماعية سواء على مستوى المجتمع العالمى أم على مستوى المجتمع الواحد؛ فهناك الغنى الفاحش والفقر المدقع، هناك حروب طاحنة ودعاوى للسلام، هناك مجتمع المخترعين والمنتجين ومجتمع المهمشين والمنفذين ، هناك شمال يصنع ويصدر وجنوب يستخرج ويستورد ، هناك عالم الإنسان السوبر الذى يقاس بالنوعية وعالم الإنسان المسترخص الذى يقاس بالكمية، ويذكر مؤلفا كتاب فخ العولمة أن هناك (٣٥٨) ملياردير فى العالم يمتلكون ثروة تضاهى ما يملكه (٢,٥) مليار من

سكان المعمورة، وأن هناك (٢٠%) من دول العالم تستحوذ على (٨٤,٧%) من الـناتج العالمى الإجمالى، وعلى (٨٤,٢%) من التجارة العالمية، ويمتلك سكانها (٨٥,٥%) من مجموع مدخرات العالم[٦٦]، كما ارتفع استحواذ (٢٠%) من أغنى شعوب العالم من (٧٠%) إلى (٨٥%) من إجمالى الدخل القومى فى العالم خلال الثلاثيـن سنة الأخيرة ، فى حين انخفضت حصة (٢٠%) من أفقر شعوب العالم من (٣,٢%) إلى (١,٤%) من هذا الدخل ، وخلال الفترة الزمنية نفسها تضاعف الفرق بين دخول الفقراء والأغنياء لهاتين المجموعتين من الشعوب من ١ : ٣٠ إلى ١ : ٦٠ لصالح الأغنياء.[٦٧]

ومـن ناحية أخرى فإن زيادة الإنتاج وانخفاض عدد ساعات العمل واندماج بعـض الشـركات معا لتكوين شركات أكبر سيترتب عليه اختفاء مهن وظهور أخرى، ومن هنا يتوقع كلارك Clark حدوث تغييرات جوهرية فى سوق العمل والتركيـبة الاجتماعـية لقوة العمل، وأنه سوف لا تبقى وظائف فى مصانع عام (٢٠١٩) إلا لقلـة من الفنيين ذوى المهارات العالية ، حيث إنها ستصبح مصانع آلـية تُـدار بأجهزة الكمبيوتر والإنسان الآلى،[٦٨] ومعنى ذلك أن فرص العمل المتاحة – على الرغم من تقلصها – ستكون من نصيب اصحاب المهارات العالية الذيـن نـالوا قسـطا وافـرا من التعليم ، وهؤلاء غالبا ما ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الراقية مما يزيد من الشعور بالتفاوت الطبقى.

ويضيف حامد عمار أن" هذا التفاوت وتلك الزيادة فى الفجوة لم تقتصر على الجوانب الاقتصادية والمادية وإنما امتد ليشمل مجالات كثيرة منها مجال البحث العلمى والتطوير، إذ أن ما أنفقته عشرة دول غنية يبلغ حوالى (٨٤%) من جملة الإنفـاق العـالمى علـى هذا المجال، وتحكمت الولايات المتحدة الأمريكية فى (٩٢%) مـن المخـترعات خـلال العقديـن الماضـيين" [٦٩] ، كما أن الثورة المعلوماتـية والاتصـالية أسهمت فى تعميق هذه الفجوة لصالح الطبقات والفئات المهيمـنة، فالمعلومات والبرامج أصبحت سلعا تباع، لايقدر على شرائها إلا فئة محـدودة ليس هذا فقط ، وإنما يتطلب استخدام هذه التكنولوجيا مستوى تعليمى معين بما فى ذلك إجادة اللغة ومهارات أخرى لا تتوافر إلا للقليل من أبناء الدول النامية، ويتضح هذا المعنى إذا علمنا أن " نسبة المستفيدين من خدمات الإنترنت

فى دول الخمس الثرى بلغت (٩٣,٣%) بينما بلغت هذه النسبة (٦,٧%) فى بقية دول العالم الفقيرة والمتوسطة والتى تمثل أربعة أخماس العالم"،[٧٠] ولعل بيانات الجدول (٢) تلقى مزيدا من الضوء على هذا الموضوع.

جدول (٢) [٧١]
نسب أعداد المدارس التى يستخدم طلابها
الكمبيوتر وشبكات الإنترنت فى الولايات المتحدة الأمريكية

النوع	السنة	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩
المرحلة الإبتدائية	استخدام الكمبيوتر	%٩٦,١	%٩٨,٨	%٩٩,٦	%٩٨,٦
	استخدام الإنترنت	%١٤,٧	%٤٠,٣	%٦٤,٧	%٧٦,٤
المرحلة المتوسطة	استخدام الكمبيوتر	%٩٦,١	%٩٨,٩	%٩٧,٧	%٩٧,٨
	استخدام الإنترنت	%١٩,٥	%٤٠,٨	%٧٥,٥	%٧٦,٤
المرحلة الثانوية	استخدام الكمبيوتر	%٨٩,١	%٩٨,٤	%٩٦,٤	%٩٧,١
	استخدام الإنترنت	%٢٢,١	%٥٢,١	%٧٨,٦	%٧٨,٨

يتضح من الجدول (٢) أن هناك زيادة سنوية مستمرة فى نسب أعداد المدارس التى يستخدم طلابها أجهزة الكمبيوتر ويتعاملون مع شبكات الإنترنت فى الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أنه لا توجد فروق تذكر فى تقديم هذه الخدمة لكل من تلاميذ الابتدائى والمتوسط والثانوى، بما فى ذلك قدرة الطالب على التعامل المباشر والصحيح مع هذه التكنولوجيا العالية وتوظيفها فى حياته ،

وبطبيعة الحال فإن الفرق شاسع بين هذا المستوى الرفيع وبين ما نعرفه عن واقع مدارسنا في هذا الجانب ، فعلى الرغم من قلة عدد هذه الأجهزة في مدارسنا فإنها مازالت أشبه بالديكور المدرسي ولا يتعامل معها الطالب بشكل مباشر ، كما أن هناك معوقات كثيرة تحول دون جدية استخدام هذه الأجهزة ؛ مثل تواضع قدرات ومهارات المعلمين والاخصائيين المسئولين عن تشغيل هذه الأجهزة، وإحجامهم عن تشغيلها خوفا من تعرضها للكسر أو التلف ، وعدم مناسبة ظروف التشغيل، وطول انقطاع التيار الكهربائي – إذا وُجد – وخصوصا في المناطق الريفية والنائية.

ومعنى ما سبق أن العولمة أسهمت - وستستمر - في زيادة الفوارق بين المجتمعات وبعضها والبعض الآخر، وبين الأفراد داخل المجتمع الواحد في مختلف المجالات كالاقتصاد والتعليم والعمل والثقافة واللغة وغيرها مما سترتب عليه زيادة الشرخ الاجتماعي بين طبقات المجتمع، وفي ظل هذا التفاوت وانجسار مبدأ سيادة الدولة سوف تزداد المخاطر التي تهدد السلام والأمن الاجتماعي .

٨- الترويج لأنماط معينة في العلاقات الأسرية والاجتماعية و الجنسية السائدة في الغرب:

فالعولمة الثقافية تنطوي على نوع من الهيمنة والتنميط المتزايد للسلوك البشري،والإجبار على تبني نموذج ثقافي بعينه عن طريق تقنين القيم،والمنظومة الثقافية الأمريكية والغربية في ظل مواثيق دولية مثل:وثيقة مؤتمر السكان التي تحمل قيم الثقافة الغربية في مسألة الجنس والأسرة ؛ فبدلا من أن يكون الجنس المشروع من خلال الزواج ، يسمونه الجنس المأمون أي تقنين العلاقة غير الشرعية بين الرجل والمرأة في الحدود التي لا تؤدي إلى الأمراض ، وكذلك بالنسبة للأسرة ، فبدلا من أن تقوم على الزواج فإنها في هذه الوثيقة تقوم على علاقة بين ورجل وامرأة ، وبين رجل وآخر ، وهذه القيم صيغت في مؤتمر السكان وباسم الأمم المتحدة وبضغوط من المجتمع الغربي ، وتُفرض هذه القيم على المجتمعات الأخرى وتُصور على أنها قيم عالمية،[٧٢] وفي هذا السياق يمكن تفسير الزيادة المضطردة في بعض الظواهر الدخيلة على المجتمع وبروز بعض القيم المبتذلة؛ مثل حالات الزواج العرفي بين طلاب الجامعة ، والتفكك

الأسرى ، وحالات الاغتصاب والخطف ، وزيادة نسبة أطفال الشوارع ومجهولى النسب نتيجة العلاقات غير السوية ، وارتداء الفتيات الزى المُجسم لمفاتنهن.

ويساعد الإعلام الأمريكى المسيطر والصناعات الثقافية الأمريكية – بما تشتمل عليه من أفلام ومسلسلات وشرائط كاسيت وفيديو ومصنفات الحاسب الآلى وغيرها– فى الترويج لهذه السلوكيات والقيم الثقافية الغربية ، خصوصا "وأن صناعة التسلية في الولايات المتحدة الأمريكية تعد ثانى صناعة تصديرية بعد صناعة الفضاء ، مما يجعل نشر الثقافة فى إطار التسلية ميزة تنافسية أمريكية".(٧٣)

وإذا كانت الثقافة تفوق الأسلحة الأخرى فى قدرتها على التأثير وتغيير سلوكيات الفرد، فإن السيطرة على الإنتاج الإعلامى والثقافى تصبح أكثر خطورة وعمقا من السيطرة على إنتاج الوسائط والأدوات التكنولوجية نفسها، وتثبت صحة هذه الرؤية فى حالتى اليابان وأمريكا، ففى حين تغزو أجهزة الاتصال المنتجة فى اليابان ودول جنوب شرق آسيا– وفى مقدمتها أجهزة التليفزيون واللواقط الفضائية– الأسواق العالمية بما فيها الأمريكية نظرا لعوامل الجودة والسعر، إلا أن مُتلقى المادة الإعلامية الواردة عبر هذه الأجهزة لا يخضع لتأثير الوسيلة المنتجة فى تلك الدول بقدر تأثره بنوعية المنتج الثقافى الأمريكى أيا كانت نوعيته.

ومن ناحية أخرى فإن المتابع للبرامج التى تبثها الإذاعات المختلفة يلحظ بوضوح أنها تسعى لإظهار تفوق الحضارة الغربية على ما عداها من الحضارات الأخرى، "وكأنها تعزز فكرة الانخراط النشط فى الثقافة الجديدة عن طريق إبراز مظهرها الخارجي والثناء على كل من يتبناها ويعمل بموجبها، مما يشجع على الانتماء إليها".(٧٤) هذا بالإضافة إلى تنويع الرسالة الإعلامية بحيث يتلاءم مضمونها مع مختلف الخيارات والأذواق والبث السمعى البصرى السريع والمتواصل والتكرار غير الممل بحيث يصبح الفرد أسيرا لهذه الأنماط الثقافية الجديدة. وهكذا يجد الفرد نفسه أمام ثقافة أخرى تكتسحه بحضورها الطاغى وعالميتها وجاذبية الاندماج فيها، وهكذا تسعى العولمة إلى إفقار وتهميش الثقافات المحلية وتذويب الهوية الوطنية من خلال عمليات التجنيس الثقافى ومن

ثــم تكوين الشخصية المنفصلة عن جذورها وهمومها ومصالحها الوطنية، وكأن خطــورة العولمـــة الثقافية ترجع إلى أنها تتدخل مباشرة فى صياغة الفكر والقيم وتؤثر فى السلوك الإنسانى.

المحور الثالث : دور التربية فى مواجهة مخاطر العولمة الثقافية

سبقت الإشارة إلى أنه من أخطر المواقف؛ التعامل مع العولمة بمعيار الرفض المطلق أو القبول المطلق، فالرفض المطلق للعولمة لن يمكن المجتمع من تجنب مخاطــرها ، كمـــا أن القـــبول المطلق لها لن يمكن من جنى ثمارها، وعليه فلا مـــناص مـــن الـــتفاعل مع العولمة والتحسب لموجاتها، وهنا تبدو أهمية بلورة الاســتراتيجية الـــتربوية التى تسمح للمجتمع بتعظيم الفائدة من إيجابيات العولمة وتحجــيم مـــا يمكن أن تفرزه من سلبيات ومخاطر، ونظرا لأن العولمة ظاهرة شديدة التعقيد والتداخل، عنيفة التأثير سريعة التمدد والانتشار فإن مواجهتها يجب أن تكـــون من جنس تحدياتها وبنفس قوتها، وهذه الاستراتيجية لابد أن تنبع من الداخل؛ من داخل أنفسنا ومن واقع ظروفنا، ولابد أن تبدأ بالفرد وتربيته التربية الصـــحيحة، فالتربـــية هى الملجأ الأول والأخير، " والتربية إذا تمت فى إطارها الديـــنى الصـــحيح فإنها سوف تنتج خير فرد أو هى تساعد على بناء خير فرد، وخـــير مجتمع، وخير حضارة إنسانية، إذ العلاقة وثيقة الصلة بين هذه الجوانب فبـــناء خـــير فرد وسيلة لبناء خير مجتمع، وبناء خير مجتمع أو أمة وسيلة لبناء خـــير حضارة إنسانية" [٧٥] و "التربية تُصلح كل ما نشكو منه أو نعتذر عنه، أو نـــود بـــناءه فلا نقدر عليه، كما أنها تُهدىء مخاوفنا التى تؤرقنا عن المستقبل، التربـــية باختصـــار معـــناها غرس الثقة، واستمرار القدرة، والتأكد من اليقين بالنجاح والانتصار". [٧٦]

وهـــذه الاستراتيجية المقترحة تتكون من ثلاثة محاور أو حلقات متداخلة بينها علاقـــات تفـــاعل وتكامل وتأثير متبادل حيث إن كل منها يغذى الآخر ويدعمه، وبمقـــدار الـــتداخل والـــتكامل بيـــن هذه الحلقات بقدر ما يكون نضج الشخصية وصـــلابتها وقدرتهـــا على المواجهة ، وفيما يلى عرض مبسط لكل محور من المحاور الثلاثة المكونة لهذه الاستراتيجية.

أولا: البناء القيمي والأخلاقى للفرد

سبقت الإشارة إلى أن ثقافة العولمة تُمجد الاستهلاك،وتُروّج للربح وتُؤلّه المال وتقتل الانتماء الوطنى وتستهين بكثير من القيم المجتمعية والمعايير الأخلاقية وتُهوّن من شأن الخصوصيات الثقافية، معتمدة فى ذلك على التكنولوجيا المتطورة فى مجالى الاتصال والإعلام ، والصناعات الثقافية المتنوعة والمغرية شديدة التأثير ، ومواجهة هذا التيار الجارف الذى تغذيه العولمة وتُمكّن له فى كل الأرجاء لايمكن أن تكون بالانغلاق والانعزال عنه وسد منافذ الإحساس لدى أبنائنا ، وإنما المواجهة الصحيحة يجب أن تكون من خلال البناء القيمى والخلقى الراسخ والتفكير النقدى الذى يمكنهم من غربلة محتويات هذا الطوفان الثقافى والقيمى المتدفق ، وإعمال عقولهم فيما هو وافد من الثقافات الأخرى.

ويوضح عبد العليم مرسى هذه المعانى حينما يُوجز وظيفة القيم فى كونها "تساعد المجتمع بأفراده وجماعاته على التمسك بمبادئه الثابتة والمستقرة، وتساعده على مواجهة المتغيرات، وتعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا يصبح عقيدة فى ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إليه، وتقى المجتمع من الأنانية المفرطة ومن النزعات والشهوات الطائشة، وتزوده بالصيغة التى يتعامل بها مع العالم، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده، ومن ثم يسلك فى ضوئها، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا وضبط شهواته ومطامعه كى لاتتغلب على عقله ووجدانه"،(٧٧) ولكى نقيم هذا البناء القيمى والخلقى ، ونكسب أبناءنا الحصانة الذاتية والمناعة الثقافية فلابديل عن التربية الإسلامية المرتكزة على العقيدة الصافية والنية الصادقة والقيم الروحية والإرادة القوية والإخلاص للصالح العام والتخلص من الأنانية وحب الذات ، وليكن لنا فى تربية الرسول الكريم (ﷺ) لأصحابه المثل والقدوة، وكيف أنه استطاع بإذن الله تعالى أن يمحو أثر الجاهلية من نفوسهم ويبعث فيهم الروح الجديدة فأصبحوا نماذج تجمع بين الكفاية والصلاح.

وهنا يتجسد دور المؤسسات التربوية كالأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام – وخصوصا التليفزيون – وغيرها التى ينبغى عليها أن تتعاون

فى تهيئة المناخ التربوى المناسب، والتأكيد على هذه القيم والمعانى النبيلة بحيث تترجم عمليا فى سلوكيات الناشئين وتصبح ضمن نسيج شخصياتهم ويشبون وهم متمسكون بها حريصون عليها ، كما أن على هذه المؤسسات أن تتعامل مع متغيرات العصر بوعي وعقلانية وإيجابية ، والتأكيد على القيم التى يفرضها العيش فى عصر العولمة ، ذلك العصر الذى يؤكد نظرية أن البقاء والسيادة للأقوى والأصلح ، مما يستلزم تربية أسرية واجتماعية يتعود فيها الفرد على العمل الجاد المنتج وطول النفس فى الإنجاز والبناء ، والثقة بالنفس وتحمل المسئولية ، وتنمية قدرته على أن يقى نفسه مخاطر الاستهلاك المفرط للتكنولوجيا ، وأن يحافظ على صحته ، وأن يبتكر ما يروح به عن نفسه ، وهكذا فإن محاولات مواجهة مخاطر العولمة والحفاظ على هويتنا الثقافية لن تفلح إلا من خلال هذا البناء القيمى والأخلاقى الذى يقى أبناءنا من كل ما يهدد القلب والعقل والفكر.

ثانيا : التفوق العلمى والتكنولوجى

فمن أوضح نتائج العولمة ذلك التقدم العلمى والتكنولوجى الذى ترتب عليه زيادة الانتاج وانخفاض ساعات العمل، مما يشير إلى أن العالم سيستغنى عن خدمات الضعفاء والعاديين، هذا بالإضافة إلى عمليات التسطيح الفكرى والإبداعى التى تتعرض لها الدول النامية فى ظل العولمة، وعليه فإنه لا سبيل لسد الفجوة الحضارية بيننا وبين الغرب سوى التفوق فى المجال العلمى والتقنى، فالتعليم هو خط الدفاع وهو خط الهجوم الأول، به تحيا الأمم أو تموت، ومع العولمة لن تصمد أمة بدون تعليم عصرى يناسب ظروفها، ويمكن الاسترشاد بالتصور الذى وضعه حامد عمار لتطوير تعليم المستقبل، وهو تصور رباعى على النحو التالى[٧٨]:

البعد الأفقى: ويعنى أن يكون التعليم للجميع صغارا وكبارا، بحيث يعم انتشار المعرفة، بما فى ذلك القضاء على الأمية .

البعد الرأسى: ويشير إلى إتاحة فرص التعليم إلى أطول فترة ممكنة من السنوات بعد مدة التعليم الأساسى، بما فى ذلك أيضا توفير فرص التعليم

والتدريب لقوة العمل بحيث يتعلم الفرد كيف يعلم نفسه فى عالم متغير.

بعد العمق فى العملية التعليمية: وهو المتصل بالتطوير الكيفى لمناهج التعليم من أجل تحقيق تعلم فاعل ينمى التفكير ويرعى الموهبة ويدعم الإبداع.

البعد الاجتماعى الثقافى : ويقصد بذلك أن يكون التعليم عاملا أساسيا فى تأكيد الذاتية الثقافية للمجتمع.

ويؤكد أحمد المهدى على البعد الأخير، ويعتبره من الأبعاد المفتقدة أو الغائبة عند تطوير التعليم حيث يقول " لعل أخطر ما يهدد التعليم فى البلاد العربية بعامة وفى مصر بخاصة هو أننا نمضى فى تعليمنا وفى محاولات تطويره وكأننا أمة بلا هوية ثقافية، ويضيف أن السمة الثقافية للتعليم هى الفارق الحاسم بين نظم التعليم فى العالم"(٧٩)، ولذا فإنه يجب النظر إلى التعليم على أنه نسق ثقافى إيكولوجى، وليس مجرد نظام يماثل أنظمة المصانع أو المستشفيات وغيرها، وعليه فإن نظام التعليم مطالب بأن يوصل فى نفوس المتعلمين القيم الدينية المتمثلة فى رسالة السماء، وقيم الحضارة العربية الإسلامية فى عصورها الزاهرة، ومُطالب أيضا بإعداد الإنسان المنتمى إلى وطنه وعروبته ، ومن هنا كانت حتمية الاهتمام باللغة العربية باعتبارها مفتاح شخصية الأمة وجوهر هويتها والحارس الأمين على ثقافتها.

ويضيف الباحث للأبعاد السابقة البعد التكنولوجي وربط التعليم بالعمل ذلك أنه إذا كانت التكنولوجيا تكمن خلف الميزة التنافسية بين الدول والحضارات، وأن الإمساك بتلك الميزة يتطلب أيد عاملة ماهرة من القمة حتى القاع، فإن التعليم والبحث والتطوير يعد أمرا حيويا وحاسما فى تحقيق ذلك حيث إنه بمثابة الطاقة المحركة لهذه التكنولوجيا والمسئول عن تشكيل البشر الساعين إليها، ولذا نجد فى الدول المتقدمة أن (٨٠%) من طلاب التعليم العالى يدرسون فى كليات العلوم والتكنولوجيا والهندسة ، و(٢٠%) منهم فى كليات الإنسانيات والقانون ، وعكس ذلك فى الدول النامية ، حيث تصل نسبة الطلاب فى كليات العلوم والهندسة والكليات العملية إلى (٢٠%) على حين تصل نسبتهم إلى (٨٠%) فى كليات

العلوم الإنسانية والقانون وعلوم الدين(٨٠) ، وفى مصر تصل هذه النسبة إلى ما يقرب من (٧٢%) لطلاب الكليات النظرية فى مقابل (٢٨%) لطلاب الكليات العملية والتكنولوجية(٨١) وذلك على الرغم من ضآلة الطلب على خريجى الكليات النظرية فى سوق العمل ، وفى هذا دلالة على انفصام العلاقة بين التعليم وسوق العمل حيث أضحى التعليم مصدرا لتخريج أعداد كبيرة من الشبان العاطلين عن العمل.

وخلاصة القول أنه لاخلاف على أن التعليم هو أحد أبرز مدخلات المستقبل الأفضل، ولن يتحقق التقدم المنشود إلا من خلال تعليم منتج ذى جودة عالية، وثيق الصلة بمتطلبات التنمية ، وبحث علمى أكثر رصانة، ومعلمين على درجة عالية من الكفاءة رفيعى المستوى الأكاديمى والمهنى والثقافى والأخلاقى.

ثالثا: قبول التعددية والانطلاق نحو العالمية

ويقصد بذلك الحفاظ على الهوية والأصالة الثقافية، مع الاعتراف والقدرة على التعامل الإيجابى مع حقيقة التعددية الفكرية والثقافية والعرقية والسياسية والاقتصادية، والتعددية مبدأ إسلامى تربوى، وهى سنة من سنن الله تعالى ، حيث اقتضت حكمته سبحانه وتعالى التعدد والتباين بين الخلائق حتى تستقيم الحياة؛ فهناك الشعوب والقبائل المختلفة وهناك أيضا التعددية اللغوية واللونية والعقائدية والتعددية فى الرأى – الشورى– " يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ....الآية" (الحجرات ١٣) " ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم ......الآية" (الروم: ٢٢)،

وتربية الفرد فى ضوء هذه التعددية من شأنها أن تنمى فيه روح التسامح ورفض التعصب وقبول الآخر واحترام الاختلاف مع الغير، وكيفية التعامل مع الاختلاف والقدرة على تبادل الأدوار.

ومن ناحية أخرى فإن مواجهة العولمة تعتمد فيما تعتمده على التحول من الاهتمام بالشأن الخاص إلى الاهتمام بالشأن العام، ومن الخطاب المحلى إلى الخطاب العالمى، وتسييد العقل والاستناد إلى القوة فى هذا الشأن أمر لازم ، حيث إن استراتيجية المواقف الدفاعية لم تعد قادرة على إنقاذ الذات الحضارية،

ولابــد من بناء خطوط متقدمة فى ثقافة الآخرين نبلغ من خلالها رسالة الإسلام العالــية " وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرا ونذيرا" (سبأ :٢٨)، ولنا أن نتذكر الموقف الاقــتحامى الــذى جعــل المسلمين الأوائل يمسكون بزمام المبادرة الحضارية العالمــية بعــد بــزوغ الإسلام، والذى استند إلى شعور قوى بالواجب الرسالى والإشــعاع الســلوكى والثقة بالنفس والرغبة فى التعلم من الآخرين، وذلك على الــرغم من أنهم قد ذهبوا لملاقاة حضارات أقوى، ولذا فإن القدرة على الدخول فــى هــذا التواصــل الحضارى مسألة مرهونة بقدرتنا على الإضافة إلى الثقافة الإنسانية وإثرائها، وفيما يلى بعض الأفكار والتصورات التى قد تسهم فى تحقيق ذلك:

- إنشــاء شبكة عربية للتعليم من بعد يمتد نشاطها خارج الوطن العربى، للعمل علــى تعلــيم العربية للناطقين بغيرها، وتعليم الجاليات العربية فى المهجر، وإبراز الوجه المشرق للثقافة العربية.
- إثبات الوجود والهوية والثقافة العربية على الخريطة العالمية من خلال التواجد على شبكة الإنترنت وتزويدها بقواعد بيانات ونظم معلومات باللغة العربية، وإنتاج برامج تمكن مستخدمى الإنترنت من البحث والتقصى باللغة العربية
- تنمية مهارات الاتصال والتفاهم مع الآخرين ذوى الثقافات والخلفيات المختلفة والأخــذ بوسائل التطور والتقدم العلمى، ويلزم لذلك إجادة المتعلمين لواحدة علــى الأقــل من اللغات الأجنبية، وإتقان مهارات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة كمصدر للمعرفة.
- إعادة النظر فى مناهج التعليم بحيث يتم تربية المتعلمين فى إطار متوازن بين ثقافــة المجتمع والانفتاح على الثقافات الأخرى بما يضفى على شخصياتهم طــابع العالمــية فــى التفكير، ويكسبهم القدرة على غربلة وتحليل طوفان المعلومــات والعناصــر الثقافــية الوافدة والتمييز بين المفيد والضار منها، وحسن الانتقاء والاختيار الواعى من بين تلك المتغيرات.
- عصرنة الإعلام بحيث تصبح الرسالة الإعلامية ذات طابع عالمى تتخطى فيه الحــدود القومــية والإقليمية لتعبر للعالم عن أصالتنا وماضينا العريق وما

يمكن أن نسهم به فى بناء الحضارة العالمية وبيان حقيقة الإسلام كنموذج حضارى صالح لكل الأزمان والشعوب، هذا بالإضافة إلى ضرورة أن يكون العمل الإعلامى فى شقه الداخلى على مستوى المسئولية الوطنية الصادقة مجسدا للثقافة المصرية ومدعما للولاء الوطنى ، ومؤثرا فى ملء الفراغ الفكرى والثقافى لأفراد المجتمع على اختلاف أعمارهم وتباين مستوياتهم.

- ضرورة تفعيل هياكل وسياسات التكامل الإقليمى بين الدول العربية والإسلامية بغية تقليص حجم التبعية للغرب، وإضفاء طابع القوة والغلبة على هذه الدول حتى تصبح ذات ثقل مؤثر فى المجتمع العالمى وليس على هامشه.

وبعد فإن هذه الإستراتيجية ذات المحاور أو الحلقات الثلاث ترتكز على قاعدة راسخة، ألا وهى قاعدة البناء الوطنى أو نظام المناعة الذى يعتمد على تحصين الفرد وإكسابه القدرة على المواجهة والمنافسة والتأثير فى الآخرين ، وهذا يتفق مع ما أكد عليه البحث – الحالى – مقدما فى أحد منطلقاته والتى تتضمن أن أية محاولة لتحسين مستوى تعاملنا مع العولمة وتحدياتها لابد أن تنطلق من تحسين أنفسنا وتعضيد وتعظيم قدراتنا الوطنية.

هذا وبالله التوفيق

المراجع والهوامش

١- جـلال أميـن: " العولمة والهوية الثقافية" مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ع (٢٣٤) أغسطس ١٩٩٨، ص ٦٠.

٢- محمـود حمـدى زقزوق: الإسلام في عصر العولمة، سلسلة قضايا إسلامية، ع (٥٣)، المجلس الأعلى للثقافة، وزارة الأوقاف، القاهرة، ١٩٩٩، ص ص ١١-١٤.

٣- السيد يس: العولمة والطريق الثالث، القاهرة، ميريت للنشر والمعلومات، ١٩٩٩ ،ص٩٥.

٤- علـى أحمد مدكور: "العولمة والتحديات التربوية"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، ع (٩)، يناير ١٩٩٨، ص ١٦.

٥- مصـطفى عـبد الغنى: الجات والتبعية الثقافية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩، ص ٧١.

٦- محمود حيدر: " مفهوم السيادة بعد الحرب الباردة- الدولة المعولمة " مجلة معلومات دولية، مركـز المعلومات القومى السورى، السنة السادسة، ع (٥٨)، خريف ١٩٩٨، ص ٤٣.

٧- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

أ - صـلاح الشامى:" العالمية- العولمة والطريق إلى الهيمنة"، كلية آداب بنها- جامعة الزقازيق، مؤتمر مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة، ٥-٨ سبتمبر ١٩٩٨ ،ص ص ٣٩-٤٨.

b-Jons, Phillip, "Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for world Education", Comparative Education, Vol. 34, No. 2, 1998, PP. 143-155.

* من هذه المؤتمرات والندوات

أ- مـنظمة تضـامن الشعوب الإفريقية الأسيوية: المؤتمر الدولي حول صراع الحضارات أم حوار الثقافات؟ تحرير فخرى لبيب، القاهرة ١٠-١٢ مارس ١٩٩٧.

ب- كلـية آداب بـنها، ونادى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق: مؤتمر مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة، بنها، ٥-٨ سبتمبر ١٩٩٨.

جـ- رابطة الجامعات الإسلامية، وكلية التربية بالعريش: ندوة التنشئة الاجتماعية ومواجهة الـتحديات الثقافـية والاجتماعية التي تواجه الأمة الإسلامية فى القرن المقبل، العريش، ٢١-٢٣ أكتوبر ١٩٩٨.

د- قسـم أصـول التربية بكلية التربية بالمنصورة: المؤتمر السنوى الخامس عشر، العولمة ونظام التعليم في الوطن العربي، رؤية مستقبلية، المنصورة ١٢-١٣ ديسمبر، ١٩٩٨.

هـ- مركـز الـبحوث العربية، والجمعية العربية لعلم الاجتماع: ندوة العولمة والتحولات المجتمعـية في الوطن العربي، تحرير عبد الباسط عبد الغنى، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٩٩.

8- Ratinoff, Luis (1995); " Global Insecurity and Education: The Culture of Globalization", ERIC, No: EJ 526731.

9- Takahashi, Shinji (1996);"Talk Across the Oceans: Language and Culture of the Global, Internet Community", ERIC, No: EJ 544815.

10- Teasdale, G.R. (1997); " Globalization, Localization: Impacts and Implication for Teacher Education in the Asia Pacific Region", ERIC, No: ED 416038.

١١- عصـــام الديـــن هـــلال : ' التربية بين الكونية والخصوصية الثقافية ، قراءة تربوية فى الجدل بين العولمة الشمولية والعولمة الديموقراطية' ، مجلة التربية المعاصرة ، رابطـــة التربية الحديثة ، العدد (٤٦) ، السنة (١٤) ، أبريل ١٩٩٧، ص ص ١٠٣-١٥٢.

١٢ - محمـــد إبراهـــيم المـــنوفى : "التعليم المصرى وتحديات العولمة" ، المرجع السابق ، ص ص ١٥٣-٢٠٧.

١٣- محمـــود أميـــن العالم: ' حضارة واحدة وثقافات متعددة، مقاربة نظرية عامة' المؤتمر الدولى لمنظمة تضامن الشعوب الأفريقية الأسيوية حول صراع الحضارات أم حوار الثقافات، مرجع سابق، ص ص٨٠-٨٧.

١٤- خـــالد البدراوى محمد: "التنشئة الاجتماعية أم تغير البنية الاجتماعية أقدر للحفاظ على هويتنا الثقافية فى ظل آليات العولمة المتضخمة'، رابطة الجامعات الإسلامية، وكلـــية التربـــية بالعريش، ندوة التنشئة الاجتماعية ومواجهة التحديات الثقافية والاجتماعـــية الـــتي تواجـــه الأمة الإسلامية فى القرن المقبل، مرجع سابق، ص ص١٢٥-١٦١.

١٥- رأفـــت غنيمى الشيخ: ' الحفاظ على الهوية الثقافية فى عصر العولمة'، المرجع السابق ص ص ٧٥-٨٨.

١٦- طـــلال عتريســـى: ' الهوية الثقافية فى مواجهة العولمة' مجلة معلومات دولية، مرجع سابق ص ص ٨٣-٨٨.

١٧- على أحمد مدكور: مرجع سابق، ص ص ١١-٦٢.

18- Jons, Phillip, " op. cit, PP. 143-155.

١٩- إبراهـــيم أحمـــد حسين : "التفاعل الثقافى وبعض إيجابيات العولمة ، قراءة فى الرواية العربـــية '، قسم أصول التربية بكلية التربية بالمنصورة، مؤتمر العولمة ونظام التعليم في الوطن العربي ، رؤية مستقبلية ، مرجع سابق، ص ص١٧٥-٢٠٧

٢٠- شـــكرى بـــركات إبراهيم : "التفاعل الثقافى وبعض إيجابيات العولمة، الأدب وعصرنة التراث ' ، المرجع السابق ، ص ص ٣٤٥-٣٧١.

٢١- صـــالح عطـــية صـــالح : ' التفاعل الثقافى وبعض إيجابيات العولمة ، قراءة فى الشعر العربى المعاصر' ، المرجع السابق ، ص ص ١٣٩-١٧٣.

٢٢- محمـــد الخضـــر: " العولمـــة والهوية، التهميش يهدد الموروث الثقافى للأمم '، مجلة معلومات دولية، مرجع سابق، ص ص٨٩-٩٦.

٢٣- نبـــيل رشـــاد نوفل: ' أزمة التنوع الثقافى فى مواجهة العولمة' كلية آداب بنها، مؤتمر مستقبل الثقافة العربية فى ظل العولمة، مرجع سابق ص ص ٣٠-٣٣.

٢٤- أحمـــد مجـــدى حجازى: ' العولمة وتهميش الثقافة الوطنية' ، مجلة عالم الفكر،المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب بالكويت، مجلد (٢٨)، ع (٢)، أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩٩، ص ص١٢٣-١٤٦.

٢٥- حســـام الخطيـــب:' أى أفق للثقافة العربية وآدابها فى عصر الاتصال والعولمة؟' مرجع سابق ، ص ص ٢٢٧- ٢٦٠.

26- Ronald Robertson, Globalization, London, Sage Co., 1992, P.8.

٢٧- إحسان هندى: " العولمة وأثرها السلبى على سيادة الدول" ،مجلة معلومات دولية، مرجع سابق، ص ٦٣.

28- Giddens, Anthony; The Consequences of Modernity, Stanford, Stanford University press, 1990, P. 15.

٢٩- حسين معلوم: " التسوية فى زمن العولمة، التداعيات المستقبلية لخيار العرب الاستراتيجى"، مركز البحوث العربية، والجمعية العربية لعلم الاجتماع، ندوة العولمة والتحولات المجتمعية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ١١٢.

30- Waters ,Malcolm; Globalization, London, Rout-ledge, 1995, P.66.

٣١- السيد يس: مرجع سابق، ص ١٠٥.

٣٢- سعيد إسماعيل: " التربية الإسلامية وتحديات القرن الحادى والعشرين"، المؤتمر التربوى الأول لكلية التربية والعلوم الإسلامية- جامعة السلطان قابوس بعنوان، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، مسقط، سلطنة عمان، ٧-١٠ ديسمبر ١٩٩٧، ص ٩٥.

٣٣- مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفى، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٥٨.

34- Tylor , Edward; Primitive Culture, London, John Murray, 1971, P.17

٣٥- عمر مقداد: "الصراع بين العولمة والهوية"، مجلة معلومات دولية، مرجع سابق، ص ص ٩٩-١٠٠.

٣٦- السيد يس:" فى مفهوم العولمة" ، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة العرب والعولمة، تحرير أسامة الخولى، بيروت، ديسمبر ١٩٩٨، ص ص ٢٣-٢٤.

٣٧- أحمد مجدى حجازى: "العولمة وتهميش الثقافة الوطنية"، عالم الفكر، مرجع سابق، ص ١٣٦.

٣٨- ثناء فؤاد عبد الله : "قضايا العولمة بين القبول والرفض"، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، السنة (٢٣) ،ع (٢٥٦) يونيو ٢٠٠٠، ص١٠٠.

٣٩ – عصام الدين هلال : مرجع سابق ، ص ١٢٣.

٤٠- ورد ذلك فى :

عمر مقداد : مرجع سابق، ص ١٠٤.

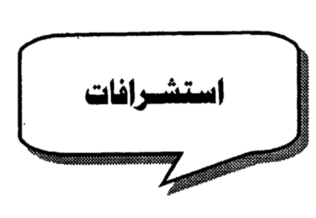
٤١- عادل صبحى تكلا: "المعرفة والثقافة"، كلية آداب بنها، مؤتمر مستقبل الثقافة العربية فى ظل العولمة، مرجع سابق، ص ص ٢٧-٢٨.

٤٢- عبد الصبور شاهين: "العولمة- جريمة تذويب الأصالة"، مجلة المعرفة، وزارة المعارف السعودية، ع (٤٨)، يونيو/ يوليو ١٩٩٩، ص٨٣.

٤٣- على أحمد مدكور: مرجع سابق، ص١٦.

٤٤- محمـــود محمـــد عز الدين قاسم : "المنظور اللغوى لمواكبة الحضارة "، مؤتمر جامعة القاهــرة لتطوير التعليم الجامعي بعنوان "رؤية لجامعة المستقبل"، ٢٢-٢٤مايو ١٩٩٩، الجزء الثانى، ص ص٥٨٨-٥٩١
٤٥- المرجع السابق : ص ٥٨٧.
٤٦- محمـــود كـــامل الـــناقه: "تعلـــيم اللغـــة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه مناهجها الدراســـية"، المؤتمـــر العشـــرون لجمعية المعلمين الكويتية بعنوان: التحديات المعاصرة في الوطن العربي والمناهج الدراسية، الكويت، مايو ١٩٩٠، ص٥٤
٤٧- زكى نجيب محمود: ثقافتنا فى مواجهة العصر، (ط٣)، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٢، ص ١٦٠.
٤٨- سعيد إسماعيل على: مرجع سابق، ص ٩٤.
٤٩- أحمد أبو الفتوح شبل: "الانفتاح الحضارى، مبرراته، شروطه، متطلباته التربوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع (٣٤)، مايو ١٩٩٧، ص٢٦٨.
٥٠- إحسان هندى: مرجع سابق، ص٦٤.
٥١- رفـــيق حبيب: مصر القادمة بين التغريب والتكفير، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٨، ص ٨٨.
٥٢- مصطفى عبد الغنى: مرجع سابق، ص٨.
٥٣- حســـين كـــامل بهاء الدين: الوطنية في عالم بلا هوية ، تحديات العولمة، القاهرة ، دار المعارف ، ٢٠٠٠، ص٨٤.
٥٤- المرجع السابق : ص٨٥.
٥٥- محمد إبراهيم المنوفى : مرجع سابق ، ص ١٧٢.
٥٦- هانس- بيتر مارتين، هارالد شومان: فخ العولمة، الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، تـــرجمة عدنان عباس على، عالم المعرفة، ع (٢٣٨)، الكويت، اكتوبر ١٩٩٨، ص ٢٥.
57- Pettiford, Lioyd; "Changing Conceptions of Security in the Third World", Third World Quarterly, Vol.17, No.2, June 1996, P. 45.
٥٨- موســـى العزيـــز: " العولمة- مفهومها- بعض الملامح" مجلة معلومات دولية، مرجع سابق، ص١٦.
59- Bienefeld, M. F.;" The New World Order: Echoes of a New Imperialism " Third World Quarterly , Vol.15 ,No.1 , 1994, p.40.
٦٠- حـــامد عمار: "نحو تعليم المستقبل"، مجلة العربي، وزارة الإعلام الكويتية، ع (٤٩٤)، يناير ٢٠٠٠، ص٥١.
٦١- محمد رؤوف حامد: الوطنية في مواجهة العولمة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٩، ص ١٧٦.
٦٢- إحسان هندى: مرجع سابق، ص٦٦.
٦٣- محمـــود حيدر: " مفهوم السيادة بعد الحرب الباردة- الدولة المعولمة" مجلة معلومات دوليه، مرجع سابق، ص٥٦.

٦٤- أحمد مجدى حجازى: مرجع سابق، ص١٢٨.
٦٥- مصطفى عبد الغنى: مرجع سابق، ص٥٥.
٦٦- هانس- بيتر مارتين، هارالد شومان: مرجع سابق ،ص٧٠.
٦٧- كاظم حبيب : " العولمة الجديدة" ، مجلة الطريق ، العدد الثالث ، بيروت ، مايو- يونيو ١٩٩٨، ص ٣٣.
68- Clark, A.C.; July 20, 2019: Life in the 21 st Century, New York, Macmillan, 1986, p 76.
٦٩- حامد عمار: مرجع سابق، ص٥٠.
٧٠ – المرجع السابق :
71- The World Almanac & Book of Facts , 2000 , Premedea Reference Inc., New Jersey , U.S.A .
مشار إليه فى :
- محمد عبد العليم مرسى : فى الأصول الإسلامية للتربية، الجزء الأول، الإسكندرية ، المكتبة الجامعية، ٢٠٠٠، ص ص٣٠٧-٣٠٨.
٧٢- محمد عمارة : " عالمية الإسلام تتمايز عن العولمة بالمفهوم الغربى " ، الأهرام ، ملحق الجمعة ، العدد (٤٠٩٢٦) ، ٢٥ ديسمبر ١٩٩٨، ص ١١.
٧٣- جورج لودج: إدارة العولمة، عرض محمد رؤوف حامد، سلسلة كراسات "عروض"، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٩، ص١٧.
٧٤- السيد أحمد مصطفى عنتر: "إعلام العولمة وتأثيره فى المستهلك"، مجلة المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،ع (٢٥٦) يونيو ٢٠٠٠، ص٧٩.
٧٥- مقداد يالجن: جوانب التربية الإسلامية الأساسية، بيروت، مؤسسة دار الريحانى للطباعة والنشر، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م، ص٣٠.
٧٦- محمد أحمد الرشيد: احفظوا آية واحدة وطبقوها .... احفظوا حديثا واحدا وطبقوه، مجلة رسالة الخليج العربى، ع (٨) السنة الخامسة، الرياض ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، من كلمة العدد.
٧٧- محمد عبد العليم مرسى: مرجع سابق ، ص ص ١١٣- ١١٤.
٧٨- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:
حامد عمار: مرجع سابق، ص ص ٥٣- ٥٥.
٧٩- أحمد المهدى عبد الحليم: إعادة بناء التعليم، لماذا، وكيف؟! القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩، ص٢٩.
٨٠- حسن حسين البيلاوى : "التعليم واحتياجات المجتمع المصرى فى القرن الحادى والعشرين" ، مجلة التربية المعاصرة، مرجع سابق، ص٨١.
٨١ – جابر محمود طلبة : التجديد التربوى من أجل جامعة المستقبل ، المنصورة ، مكتبة الإيمان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٧.



ثورة المعلومات
يوم تتفاعل كل الحواس عن بُعد

د. مصطفى بن عبد السلام المصمودى

ثورة المعلومات
يوم تتفاعل كل الحواس عن بُعد *



أ.د. مصطفى بن عبد السلام المصمودى **

تمهيد

نحن اليوم أمام تقنيات جديدة تدعو إلى الإعجاب ، من شأنها أن تساعد على تفجير الطاقات الخلاقة ، وستستفيد منها وسائل الإنتاج والإرسال للمادة العلمية والإعلامية على اختلاف أشكالها ، ويمكن تلخيص التجديد فى ثلاثة مظاهر :

كان التجديد الأول ناجماً عن تطوير نظم المعلومات ، حيث أصبح الكمبيوتر مهيأ لنقل الصورة الرقمية ، إضافة إلى الصوت بعد أن كان مقتصراً لمدة على نقل الحروف والرقم فقط .

وتختلف الصورة الرقمية Numerique عن صورة التلفزيون التماثلية Analogique، لأن الصورة الرقمية تستمد من التركيبة المعلوماتية ، وكانت فى البداية رديئة لا مجال لمقارنتها بالصورة العادية التى نشاهدها على شاشة التليفزيون ، ثم أخذت فى التحسن وأصبحنا لا نرضى بما دونها . والمعروف أن الصورة التلفزيونية التماثلية المألوفة تنقل ملامح عامة مطابقة أو مشابهة من دون تحليل أو تجزئة للتركيبة العامة ، وذلك على خلاف الصورة الرقمية التى تدعم نقل المشهد بالوصف والتدقيق ، وتصلح الخلل والتشويه عند الضبابية ، كما أنها تعطى فكرة واضحة عن مدى العمق والارتفاع والاتساع ، وذلك بالأرقام وبالمقارنات .

وقد يكون الرياضيون وهواة كرة القدم بالأخص أكثر الناس وعياً بأهمية الصورة الرقمية ، لأنها تتيح لهم مشاهدة افتراضية لتسجيل هدف ، أو ارتكاب مخالفة حاسمة لم تقدر الكاميرا العادية على تسجيلها من الزاوية الملائمة .

(*) عن المجلة العربية للعلوم الإنسانية العدد ٧٣/ ١٩ بتصريح خاص من المؤلف لرئيس التحرير، والموافقة موجودة بمقر المركز .

(**) مدير مركز مسميديا للدراسات الإسلامية – تونس .

ومن شأن هذا الاكتشاف كذلك أن يساعد على إحياء التراث الحضارى وعلى تنشيط البحث العلمى ، كما سيؤدى بصورة عامة إلى تحسين نوعية الإنتاج التلفزيونى ، وتيسير ممارسته ، وإثراء مضمونه مع تخفيض تكاليفه .

ثم إن ظهور الأقمار الصناعية خدم إلى حد كبير تطور التلفزيون فى مستوى الإرسال ، فقد ساعد على توسيع رقعة البث وتحسين نوعية التوزيع .

إلا أن الساتل لم يغير بحد ذاته مضمون البرنامج التلفزيونى ، ولم يفتح آفاقاً إضافية للتفاعل المباشر مع المشاهدين ، مثل ما ستفتحه شبكات الاتصال الجديدة ذات النطاق العريض . وشبكة الإنترنت أنموذج حى لهذا التجديد .

أما التجديد الثالث فهو فى مستوى الاستقبال ، حيث ظهر جهاز Multi - Media . هذا الجهاز التلفزيونى ذو الوسائط المتعددة ، والذى يقوم بوظائف كثيرة . فهو كمبيوتر وهاتف وفاكس وفيديو وتلفزيون . وهو ينقل المعلومة فى اتجاهين ، بحيث يصبح فى متناول المشاهد التفاعل مع مصدر البث والمشاركة الجماعية فى إنتاج الشريط ، وفى ألعاب الفيديو ، وفى برامج التسلية والتعليم والإبداع الفكرى إلخ .. ذلك أن الجهاز الذى سيدخل كل بيت وسيحل محل التلفزيون التقليدى يمتاز أساساً بوظيفته التفاعلية من خلال ارتباطه بالشبكات ذات النطاق العريض التى أشرنا إليها .

وقد بدأت هذه الشبكات تعوض بدورها مختلف خطوط الهاتف المعروفة بمحدوديتها الفنية ، وعدم قابليتها لنقل الصورة والأرقام ، ويتفق الجميع على أن ثورة المعلومات سوف تتواصل فى بداية القرن الحادى والعشرين ، ولن تكسب كامل مقوماتها إلا عندما يبلغ الإنسان المستوى الذى يمكنه من تحريك جوارحه وتفعيل كامل حواسه عن بعد ، مروراً بتملكه لتقنيات نقل الرائحة والطعم والمس إلى جانب الاستماع والمشاهدة عبر شبكات الاتصال على مختلف أشكالها . إذ ذاك تتيسر إمكانية محاكاة الواقع ، ويصبح الإنسان قادراً على سماع ما يقال بعيداً عنه، ومشاهدة ما تعجز العين رؤيته مجرداً ، وشم رائحة العطور المعروضة على الشارى عبر الشاشة الصغيرة ، وتذوق طعم الأكلات الشهية التى توحى بها الإعلانات التلفزيونية ، وتلمس نعومة المنسوجات الحريرية وغيرها المعروضة للبيع عبر الشبكات الإلكترونية ، وذلك بالإضافة إلى الحواس الأخرى .

إذ ذاك يتحرك الإنسان وكأنه قادر على تفعيل كامل حواسه ومشاعره عن بعد . وهذه المظاهر هى التى يتعين أخذها بعين الاعتبار لكل استشراف بعيد .

وسنقتصر فى هذه الدراسة على التوقعات المنتظرة خلال الربع الأول من القرن الحادى والعشرين . ونتناول فى باب أول التطورات المنتظرة من تفاعل الإنسان مع الآلة .

أول التطورات المنتظرة من تفاعل الإنسان مع الآلة .

تفاعل الإنسان مع الآلة :

١ - التجديدات المتاحة :

لقد حاول بيل غيتس فى كتابه " طريق المستقبل " استشراف مختلف مظاهر الحياة فى المجتمع الإعلامى أثناء السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين ، فصور فى رسوم بعيدة عن التفاؤل المفرط ملامح ذلك المجتمع ، وصيغ تفاعل المتساكنين عبر الشبكات فى البيت ، وفى المؤسسة ، وفى النوادى والجمعيات .

وعند استعراضه للوسائل التى ستعتمد أكثر من غيرها فى النشاط الاجتماعى أبرز بيل غيتس المكانة المتميزة التى سيحظى بها كل من البريد الإلكترونى Electronic Mail ونظام المحاضرات عن بعد – Visio Conference .

فأوضح فى شأن البريد الإلكترونى أن الوثائق والمعلومات سوف تتخلص فى جميع مجالات النشاط من الورق الذى كان مصدر انتشارها فى القرون الماضية ، وأصبح معرقلاً لكثافة تدفقها اليوم ، ومن ثم فإن النشاط الذى كان يعتمد على الورق والتوزيع الواسع للوثائق المكتوبة هو الذى سيكسب أكثر من غيره عندما تتوافر الشبكة الإلكترونية ذات الجدوى الكبرى والتكاليف المنخفضة .

وفيما يتعلق بالمحاضرة عن بعد ، فإننا لن نقتصر مستقبلاً على إرسال النص المكتوب أو الصورة غير المتحركة عندما تمتد الطرقات السريعة للإعلام وتصبح واقعاً ملموساً . وستكون مواعيدنا الثنائية والجماعية عبر جهاز Multi – media بانقسام الشاشة بين المتحاورين . وسيكون فى متناول مختلف الأطراف تبادل المعلومات والآراء والمشاركة فى التحوير أو الاستماع إلى رأى ومناقشته جماعياً دون انقطاع تقنى . وهذا ما نطلق عليه مصطلح المحاضرة عن بعد Visio - Conference .

كان التلفزيون قالباً أحادى الاتجاه يتمثل فى جهاز بث لبرنامج واحد يستقبله آلاف المشاهدين . أما تلفزيون الغد فسيكون له آلاف المصادر والقنوات التى يمكن الارتباط بها عالمياً من خلال سلك واحد .

ومما لاشك فيه أن انتشار البث بالكابل سيفسح مجالاً أكبر للتلفزيون التفاعلى Interactive الذى يقدم خدمات متعددة ، ويمكن المشاهد من التحاور والاستفادة من الخدمات عن بعد فى مختلف المجالات . لذلك فإن البرامج ذات الطابع التربوى والتعليمى ستجد إقبالاً من طرف الشباب والكهول فى داخل كل بيت وخارجه ، وفى متناول كل راغب فى العلم أو فى التسلية واللهو .

وتمثل ألعاب الفيديو اليوم Video games تطبيقاً تفاعلياً جديداً يقبل عليه المشاهدون بأعداد كبيرة نظراً لما يتيحه من إمكانيات ذهنية .

وينفق الأمريكيون على هذه الألعاب التى ظهرت خلال عام ١٩٨٩ أكثر من مليار دولار سنوياً ، ومن شأن هذه الألعاب

تحقيق أهداف تربوية عدة ، حيث إنها تساعد على تحسين التنسيق اليدوى والبصرى والذهنى ، وتنمية وسائل الاتصال الحديثة .

وبالإضافة إلى التسلية فى مظاهرها المتعددة ، فإن جهاز الحاسوب المتطور أصبح يعتمد لتحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والثقافية ، مثل الارتباط بالمكتبات ومشاهدة نفائس المتاحف إلخ .

وسوف يكون بإمكان المشاهد العادى للتلفزيون أن يحصل على العديد من المعلومات فى مجالات العلوم والجغرافيا والتاريخ ، وبإمكانه أيضاً أن يسافر حول الأرض عن طريق الشاشة ، وأن ينمى ما لديه من تصورات حول هوية الأمم الأخرى ، وأن يحصل على معلومات دقيقة بشأن العصور القديمة أو أن يستشرف افتراضات التطوير فى الكثير من مجالات الحياة .

فنقل التراث لن يكون مستقبلاً بالكتابة على الورق والرواية الشفاهية ، بل إن الكتاب المثالى سيكون ذلك التسجيل الإلكترونى الصغير الذى ينقل الشعر الغزلى القديم باللحن والصوت والصورة والرقص فى مناخ افتراضى ملائم تطيب رائحته بالعطر والمسك . كما سيصبح من الممكن الجمع والتصنيف والتحليل لملايين الأبيات الشعرية لآلاف الشعراء عبر التاريخ فى برنامج معلوماتى واحد ، وسيكون فى متناولنا إنتاج شريط كامل عن أبى الطيب المتنبى وهو يلقى بالصوت أبدع ما ألف من قصائد وأشعار ، وعن ابن خلدون وهو يحلل نظرياته فى علم التاريخ، وهذا أمر من شأنه أن يحمى ذاكرتنا ، ويضفى عليها ملامح براقة لم نسجلها من قبل .

٢ - **ربط الكمبيوتر بالأجهزة العصبية** :

لقد ورد فى كتاب بيل غيتس " طريق المستقبل " أنه سيصبح بالإمكان محاكاة الواقع الافتراضى بكل وجوهه . وسيتيح لنا ذلك أن ننتقل إلى أماكن ، وأن نقوم بأعمال لن يتسنى لنا أبداً بلوغها بأية طريقة أخرى. ويتمثل الأمر فى جعل المعلومات المنقولة مقنعة لحواس المستخدم . ومعلوم أن السمع هو الحاسة الأكثر قابلية للخداع ويليها البصر. أما التفاعل الخداعى مع بقية الحواس فهو أصعب من ذلك بكثير ، إذ لم يتوصل البحث إلى إيجاد طرق مناسبة لربط الكمبيوتر بالأنف واللسان ، أو بسطح بشرة الإنسان ، غير أن ذلك لن يستعصى بعد عقود قليلة .

ففى حالة اللمس تتمثل الفكرة السائدة الآن فى صنع بدلة تغطى كامل الجسم ، وتكون ذات مجس دقيق ، ومن ثم يكون كل إحساس قابلاً للاستنساخ . ويرى بيل غيتس أن هذا الحال المنطقى يمكن تجاوزه بالاستناد إلى ما ذهب إليه الخيال العلمى السيبرناطيقى ، وبدلاً من ارتداء البدلة المذكورة قد يتيسر تشريك كافة الحواس والجوارح من خلال ربط الكمبيوتر مباشرة بجسم الإنسان فى مستوى الأجهزة العصبية المركزية ، وسينجم عن ذلك أشكال وصيغ

جديدة للابداع تتجاوز بدرجة كبيرة ما نعرفه اليوم .

فى هذا الاتجاه كتبت الفيلسوفة المعاصرة دونا هرواى Donna Harway أن علوم الاتصال والبيولوجيا تلتقى فى كثير من المجالات ، إذ هى تتمثل فى مركبات من الأشياء والمعلومات المتصلة بالطبيعة وبالتقنيات قد يعجز الإنسان عن الفصل بينها ، ذلك أن الآلة أصبحت تتعايش مع العقل والجسم ، وأن التكنولوجيا تنشئ نماذج حياتية معقدة لا يمكن تجسيمها والتعبير عنها إلا بالاعتماد على هذا التفاعل . لذلك فإن التنظيم المادى العالمى سينصهر فى عملية التجديد للحياة اليومية ، وسيكون الإنتاج الفكرى مندرجاً فى هذا التعايش الحميم ، ومن هنا تتجلى أهمية علاقة الإنسان بمحيطه وبالمناخ الذى يعيش فيه ، سواء كان واقعياً ، أو وهمياً .

وقد كتب بيل غيتس من جهته أنه سيصبح بالإمكان محاكاة الواقع بمختلف مظاهره ، وستتيح لنا تقنيات الواقع الافتراضى التنقل إلى أماكن لا يتسنى لنا بلوغها بأى طريقة أخرى ، وتحقيق أهداف طالما راودت مخيلتنا .

ومن ذلك أن اختصاصى أمراض القلب سيكون قادراً على السباحة فى مختلف قلب المريض ، لفحصه بطريقة لم تكن لتتاح له أبداً من خلال استخدام الآلات التقليدية . كما يمكن لجراح أن يجرى عملية جد دقيقة بالاستعانة بتلك الأجهزة .

٣ - الواقع الافتراضى Virtual Reality

ولكى نؤدى المحاكاة بنجاح ، فإننا نحتاج إلى مجموعتين مختلفتين من التكنولوجيات : البرمجيات التى توفر المعلومات الجديدة ، والأجهزة التى تتيح للكمبيوتر إمكانية نقل المعلومات . وسيتعين على البرمجيات أن تحل المشكلة المتعلقة بوصف المظهر بكامل تفاصيله ، من حيث الصوت والصورة وجو العالم المصطنع . وبإمكاننا من الآن كتابة البرامج المطلوبة للواقع الافتراضى ، لكننا نحتاج إلى كم أكبر من القدرة الكمبيوترية لكى نجعل هذا الواقع قابلاً للتصديق فعلاً . على أن هذه القدرة ستصبح ، فى ضوء تسارع التقدم التكنولوجى الراهن ، متاحة فى القريب ومقنعة لحواس المستخدم . ويضيف بيل غيتس أن السمع هو الحاسة الأسهل قابلية للخداع . وكل ما عليك أن تفعله هو أن ترتدى سماعة رأس . وفى الحياة الواقعية ، تسمع أذناك الأشياء بدرجتين ، بينهما تفاوت ضئيل بالنظر إلى أن كلاً منهما تحتل موقعاً ، وتشير إلى اتجاه ، على جانبى رأسك . وأنت تستخدم هذه الفوارق لا شعورياً فى تحديد الجهة التى يأتى منها الصوت . ويمكن للبرمجيات أن تعيد إنتاج هذه الظاهرة من خلال حساب ما الذى سوف تسمعه كل أذن بالنسبة إلى صوت معين . وقد أمكن تحقيق ذلك بنجاح مدهش. فبإمكانك أن تضع سماعتين متصلتين بكمبيوتر فتسمع همساً فى أذنك اليسرى ، أو وقع أقدام تسير خلفك .

أما عينـاك ، فعلـى الرغـم مـن أن خداعهما أصعب مقارنة من بأذنيك ، فـإن الرؤية تظل غير ممتنعة علـى المحاكـاة . وفى الأغلب الأعم من الحـالات تتضمـن معدات الواقع الافتراضى مجموعة خاصـة من النظارات مزودة بعدسات ، تركز كـل عين على جـهاز العـرض الكمبيوتـرى الخاص بها . ويتيح " مجلس تتبـع حركـة الرأس " Head – Traking Sensor للكمبيوتر اكتشاف الاتجاه الذى يواجهه رأسك ، ومـن ثم يمكن للكمبيوتر أن يؤلف ما سوف تـراه . فلو أنـك أدرت رأسـك إلـى اليميـن ، فسيصبح المنظـر المصـور مـن خـلال النظارات أبعد إلى اليمين . وإذا مـا أدرت وجهك إلى اليسار ، فستظهر لك النظـارات السـقف أو السـماء . ونظـارات الواقـع الافتراضى المتوفرة اليـوم ثقيلـة جـداً ، وباهظة الثمن ، ولا تتسم صورتها بدرجـة وضوح كافية ، كما أن نظم الكمبيوتر التـى تشغلها لا تزال بطيئة بدرجة كبيرة . فلـو أنك أدرت رأسك بسرعة ، فسـوف يعـود المنظر إلى الخلف . وهو ما يسبب نوعـاً من فقدان الاتجاه ، ويؤدى بعد فترة قصيرة إلى الإحساس بالصداع . على أن ذلك ليـس إلا جزئيات سرعان ما يتداركـها التطـور التقنى .

وقد جاءت المجلات العلمية الصـادرة فى بداية سنة ألفين مؤكدة قدرة الطب علـى إعادة البصر لمن فقد هذه الحاسة من خـلال كاميرا صغيرة مرتبطة بدماغ الإنسان فـى شكل نظارات .

إن المشكل الحقيقى يتمثل ، كما قلنـا ، فى صعوبة التعامل الخداعـى مـع بقيـة الحواس ، وذلك لأنه ليسـت هنـا طـرق مناسبة لوصل الكمبيوتر بالأنف أو اللسـان أو بسطح البشرة .

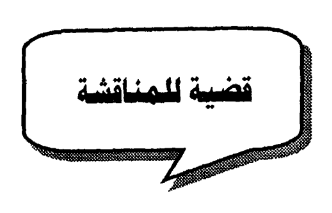
فبالنسبة للمس ، تتمثل الفكرة السـائدة الآن فى أنه بالإمكان صنع طقـم خـاص يغطى كامل الجسم ، مغطى بمجس دقيـق ، وأجهزة تغذية ، بحيث تكون على اتصـال بسطح البشرة بأكملها . فإذا كان بالطقم عدد كاف من " اللماسات " ، وإذا ما كان هنـاك تحكم كاف فيها ، فإن أى إحسـاس لمسـى يمكن أن يستنسخ . وإذا ما سجل عدد كبـير من اللمسات فى وقت واحد بدرجة واحـدة من العمق ، فإن " السطح " الناتج يمكـن أن يعطى إحساساً بالنعومة ، كما لو أن قطعـة من المعدن المصقول لامست بشرتك . أمـا إذا ضغطت بدرجات متفاوتة من العمـق ، فربما أعطت الإحساس بنسيج خشن .

ويعتقد بيل غيتس أنـه حالمـا يتمكـن أحدهم من صنع الطقم اللماس الأولى ، فـإن الكمبيوترات الشخصية الموجودة فى الحقبـة نفسها لن تجد مشكلة فى إدارته . غير أنـه لا يستبعد ظهور حلول أخرى أقـل تعقيـداً وأيسر تطبيقاً ، ومن ذلك ارتداء بدلـة ذات مجس دقيق تغطى كامل الجسـم ، بحيـث يكون الإحساس قابلاً للاستنساخ ، والإنسان قادراً على اللمس من خلال ربط الكمبيوتـر مباشرة بالأجـهزة العصبيـة المركزيـة . وسوف يحتاج العلماء إلى فترة من الزمـن لكى يكتشفوا طريقة ذلك الإنجاز .

إن الخيال سيصبح عنصراً أساسياً بالنسبة إلى كل التطبيقات الجديدة ، وإن هناك ما يكفى من الأسباب للاعتقاد بأن عباقرة من طراز جديد سيسخرون التكنولوجيا الراهنة لما هو أعظم مما نشاهده اليوم .

وفى هذه الأثناء ، تتواصل البحوث العلمية والاكتشافات ، ويتقلص شيئاً فشيئاً حجم الكمبيوتر ، حتى تصبح مركباته فى حجم الذرة ، ويتطور شكل الألياف الضوئية والكوابل حتى تصبح قابلة للانتشار فى جسم الإنسان ، وزرع الجزى الهيدروجينى Molecule Dhydrogene فى مختلف أعضاء الجسم .

* * * * *



اتجاهات حديثة فى مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية

د. أبو السعود محمد أحمد

ترحب ((مستقبل التربية العربية))
بالآراء ووجهات النظر فيما تحتويه القضايا التى يتم عرضها فى هذا الباب

اتجاهات حديثة فى مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية

د. أبو السعود محمد أحمد *

مقدمة :

يواجه عالم اليوم تغيرات متلاحقة فى المعرفة العلمية ونظم المعلومات والاتصالات ، مما أثر فى كيفية تطبيق المعرفة العلمية فى حياة الإنسان ، وأصبح من غير المقبول الاستمرار على المناهج بصورتها التقليدية التى تركز فقط على بنية المعرفة ، وبدأت النظرة تتغير حيث بدأ الاهتمام بطريقة التفكير والتعامل مع المعرفة .

ومناهج العلوم لها صبغة خاصة من حيث تناول المعرفة العلمية ؛ فهى تهتم إلى جانب بنية المعرفة بتوظيف المعرفة فى حياة المتعلم من خلال إجراء التجارب واكتشاف المفاهيم والمعلومات من خلال البحث والاستقصاء للظواهر التى تواجه المتعلم فى حياته اليومية .

ويشكل المنهج المدرسى ركناً أساسياً فى العملية التعليمية ، فهو يرسم الصورة العامة ويحدد الملامح الرئيسية لما ينبغى أن تكون عليه شخصية المتعلم الذى يجرى إعداده وتربيته .

مفهوم المنهج : وتكاد تتفق معظم كتابات المناهج على أن المنهج هو " مجموعة من الخبرات أو أنواع النشاط التى يقوم بها التلاميذ ، تحت إشراف

(*) أستاذ بكلية التربية ببنها .

وتوجيه المدرسة ، سواء كان ذلك داخلها أم خارجها وتستهدف هذه الخبرات تعديل أنماط سلوك التلميذ على النحو المرجو " .

مفهوم العلم : توجد ثلاثة توجهات عامة فى تعريف العلم (عايش زيتون ، ١٩٩٤، ٢٢ - ٢٤ - مارتن وآخرون Martin et al ، ١٩٩٤، ١١٩ - جونستون Johnston ، ١٩٩٦ ، ٢ - ٥) .

- اتجاه يركز على البناء المعرفى Knowledge : حيث ينظر للعلم على أنه جسم منظم من المعرفة العلمية ، يتضمن : الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التى تساعد فى تفسير الظواهر الطبيعية والكونية ، والتى ترتبط بمجالات دراسية هى : الفيزياء والكيمياء ، والبيولوجيا ، والفلك والجيولوجيا .
- اتجاه يركز على طريقة التفكير Science is Away of Thinking : حيث يعرف العلم بأنه طريقة للتفكير والبحث تعين الإنسان على حل ما يعترضه من مشكلات وتفسير ما يلاحظه من ظواهر ، وذلك باستخدام مهارات عمليات العلم Science Processes Skills وتتضمن الملاحظة ، والتصنيف ، واستخدام علاقات الزمان والمكان ، واستخدام الأرقام ، والقياس والاتصال ، وفرض الفروض ، والتجريب ، وضبط المتغيرات ، وتفسير البيانات . لذا يهتم هذا الاتجاه بأن يفكر الأطفال مثلما يفكر العلماء .
- اتجاه ينظر إلى العلم على أنه نظام للقيم Set of Values حيث يعرف العلم بأنه مجموعة المعارف المنظمة فى ميادين العلوم ، والتى تم التوصل إليها بالطريقة العلمية للتفكير ، وتساعد المتعلم على إكتساب مجموعة من القيم الاجتماعية التى تربط علاقة العلم بالمجتمع وتنظم النشاط الانسانى فى البحث عن تفسيرات عن العالم المحيط .

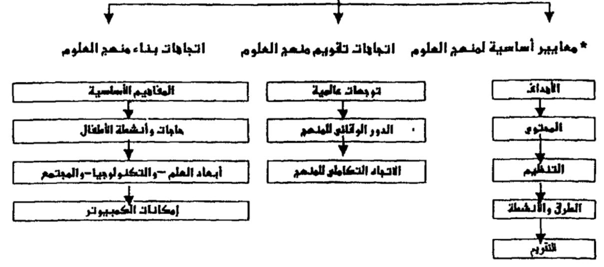
وقد انعكست النظرة إلى مفهوم المنهج ومفهوم العلم على الخبرات التعليمية التى تتضمنها مناهج العلوم وكذلك على مكونات (أو عناصر المنهج) .

المرحلة الابتدائية : يطلق مفهوم ابتدائى أو أولى Elementary / Primary على المرحلة التعليمية التى تتضمن السنوات الثمانى الأولى من التعليم المدرسى Schooling ، حيث تختلف من بلد لآخر فقد تشمل سنتين لرياض الأطفال ، وست سنوات أخرى إلى الصف السادس ، أو تشمل المرحلة العمرية من (٥ – ١٢) سنة ، أو من (٦ – ١٣) سنة . (Harlen ، ١٩٩١ ، ٩٠٧) .

ويتفق المربون على أربع نقاط عن مناهج العلوم التى ينبغى أن تقدم لهذه المرحلة بغض النظر عن الممارسات التربوية وهى :

- أنه فى السنوات الأولية يتم تعليم العلوم كمادة متكاملة Unified Subject وليس كعلوم منفصلة .
- يجب تضمين خبرات الأطفال المباشرة عن الأشياء الحية وغير الحية والمادة فى مناهج العلوم .
- إن أهداف العلوم تسعى إلى تنمية المهارات العقلية والبدنية ، والاتجاهات والمفاهيم إلى جانب الاهتمام بالحقائق والمبادئ .
- إن المادة الدراسية تؤخذ من البيئة المحيطة بالأطفال ، ويرتبط محتواها بمشكلات البيئة .

ويتناول البحث الحالى عرضاً للاتجاهات الحديثة فى مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية فى ضوء محاور ثلاثة وفقاً للمخطط الآتى :



مخطط عرض الاتجاهات الحديثة فى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية

أولاً : معايير أساسية لعناصر منهج العلوم :

١ – الأهداف :

اهتمت بعض الأدبيات بضرورة تحديد أهداف منهج العلوم بالمدرسة الابتدائية على النحو الآتى :

يشير (مارتن وآخرون Martin et al ، ١٩٩٤ ، ٦٧ – ٧٠) إلى أنه لتعليم العلوم بصورة فعالة يجب أن يتضمن منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية أهدافاً أربعة هى :

١ – النمو الشخصى Personal Development ويتضمن أهدافاً فرعية هى :

أ – استخدام الأطفال للأفكار الجديدة والمعرفة العلمية لتحسين الحياة .

ب – تطوير مهارات التقصى والبحث العلمى .

ج – تطوير مهارات حل المشكلات المرتبطة بالبيئة والمجتمع .

د – تنمية اتجاهات إيجابية نحو العلوم .

* راجع ملحق (١) الاتجاهات العالمية لمناهج العلوم التى سبقت العقد الحالى.

٢ – فهم العلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع :

Science, Technology, and Society Interrelationships

ويتضمن أهدافاً فرعية هى :

أ – فهم التفاعلات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

ب – معرفة حلول المشكلات التى يجب وضعها فى الاعتبار عن إصدار قرار بشأن المشكلات المجتمعية .

ج – استخدام البيانات التى تقدم تفسيرات للمشكلات .

د – التعرف على دور التقدم العلمى والتكنولوجيا فى تغيير نوعية الحياة محلياً ، وقومياً ، وعالمياً .

٣ – النمو الأكاديمى Academic Growth ويتضمن أهدافاً فرعية هى :

أ – تنمية المعرفة والمفاهيم العلمية .

ب – تنمية الاتجاهات والقيم الأخلاقية فى استخدام العلم كأساس لإصدار القرارات المرتبطة بالعلم .

ج – تنمية أبعاد التفكير المنطقى والناقد لحل ما يواجه الأطفال من مشكلات فى الحياة اليومية .

د – تنمية المهارات النفس حركية التى تمكن الأطفال من التعامل مع الأجهزة والأدوات .

٤ – الوعى Career Awareness ويتضمن أهدافاً فرعية هى :

أ – دور العلم والتكنولوجيا لخدمة المجتمع .

ب – مدى مساهمة العلماء فى بناء المجتمع .

ج – متطلبات الوظائف وحاجاتها الفنية .

د – خصائص استخدام العلماء للتكنولوجيا .

ويرى كل من (المجلس القومى للبحث بأمريكا National Research Council ، ١٩٩٥ – سول Sowell ، ١٩٩٦ ، ٢٩٨) أن منهج العلوم بالمدرسة الابتدائية يجب أن يستهدف :

١ – إكساب التلاميذ مهارات تطبيق عمليات العلم فى أنشطة الحياة اليومية .

٢ – تنمية اتجاهات موجبة نحو العلوم .

٣ – إكساب الحقائق والمفاهيم ، والتعميمات المتصلة بالعلوم .

٤ – زيادة وعى التلاميذ بالعلاقات المتبادلة بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع فى سياقها التاريخى والثقافى والاجتماعى .

٥ – تشجيع التلاميذ على تقدير دور العلم فى حل مشكلات المجتمع .

أما (لجنة إعداد وثيقة منهج العلوم للمرحلة الابتدائية فى البحرين، ١٩٩٧) فقد أشارت فى مشروع بناء منهج العلوم الموحد للمرحلة الابتدائية فى دول الخليج العربية إلى أن الأهداف الأساسية لمناهج العلوم بالمدرسة الابتدائية هى :

١ – تنمية أبعاد الثقافة العلمية من خلال استخدام مصادر المعرفة العلمية .

٢ – فهم طبيعة العلم ، ودوره فى تفسير ظواهر الطبيعة ووحدة الكون .

٣ – فهم طبيعة العلم كنشاط استقصائى .

ويؤكد مشروع المنهج على أهمية توفير بيئة تعلم ، تركز على التفاعل المباشر مع الأنشطة التعليمية التى تتفاوت فى مستواها مع قدرات التلاميذ ودافعيتهم .

أما فى الكويت (يعقوب نشوان ، ١٩٩٤ ، ١٥٥ – ١٥٦) فيهدف تدريس مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية إلى :

١ – مساعدة الأطفال على فهم أنفسهم والبيئة التى تحيط بهم .

٢ – إكساب الأطفال اتجاهات إيجابية نحو العلم ودوره فى خدمة المجتمع .

٣ – إكساب الأطفال عادات صحيحة فى جميع مناشط الحياة .

٤ – إكساب بعض المهارات اللازمة للحياة والتعامل مع متغيرات العصر .

٢ – المحتوى :

اهتمت بعض الكتابات بتضمين معايير لما ينبغى أن تكون عليه موضوعات محتوى منهج العلوم مثل :

يشير كل من (مارتن Martin ، ١٩٩٤ ، ٦٤ – سول Sowell ، ١٩٩٦ ، ٢٩٩) إلى أن المحتوى الجيد لمنهج العلوم بالمدرسة الابتدائية يجب أن :

١ – يتناول مفاهيم محددة .

٢ – يتناسب مع اهتمامات التلاميذ ويقدم فرصاً للاختيار وفقاً للاهتمامات .

٣ – يركز على الكيف لا على الكم .

٤ – يشجع على حب الاستطلاع ، والاستمتاع بالبيئة .

٥ – يشجع التلاميذ على البحث والاستقصاء .

٦ – يساعد على تنمية معارف التلاميذ .

٧ – يهتم بتكامل المعارف العلمية التى تربط العلوم بالمواد الدراسية الأخرى .

٨ – يتم تعليم موضوعات بصورة لا نهائية .

٩ – يرتبط بالقضايا ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع .

١٠ – ينمى مهارات عمليات العلم ، وإجراء التجارب البحثية والعمل التعاونى .

ويعرض (المجلس القومى للبحث National Research Council ، ١٩٩٥ – سول Sowell ١٩٩٦ ، ٣٠٣ – ٣٠٧) وصفاً لمحتوى منهج العلوم (مجال علوم الحياة) بالمدرسة الابتدائية على النحو الآتى :

الصف الأول	الصف الثانى
• للأشياء الحية خصائصها: - خواص النباتات والحيوانات. - خصائص الإنسان. • تحتاج النباتات إلى الماء والهواء لكى تحيا. • تحتاج الحيوانات إلى الماء والهواء كى تعيش. • الأجزاء المختلفة للنباتات ووظيفتها.	• كل الكائنات الحية لها دورة حياة. • كل الكائنات الحية تنمو وتتغير.
الصف الثالث	**الصف الرابع**
• التباين فى السكان وتوزيعاتها يؤثر فى الأنواع الأخرى وبقائها . • تتفاعل الكائنات الحية فى بناء السلسة الغذائية. • السلاسل الغذائية المختلفة تتفاعل مكونة شبكات غذائية. • كل الفقاريات لها جهاز هيكلى وجهاز عضلى.	• تعتمد الكائنات الحية على عوامل بيئية محددة لاستمرارية الحياة. • تصنيف الحيوانات إلى مجموعات وفقا لتركيب الجسم وأنماط التغذية. • تصنيف النباتات فى مجموعات وفقا لتركيبها والمواد التى تنتجها.
الصف الخامس	**الصف السادس**
• كل الكائنات الحية فى أى مكان يجب أن يكون لها مصدر للغذاء من أجل البقاء. • الشبكات الغذائية تحتوى (منتج، مستهلك،محلل) تؤدى إلى تدفق الطاقة. • للحيوانات أجهزة هاضمة تحول الطعام إلى مغذيات (عناصر ضرورية). • تتحول العناصر الضرورية من الغذاء إلى الطاقة.	• تكون السلاسل الغذائية والشبكات دورة الغذاء. • الأنظمة البيئية تنتج عن تفاعل المجتمعات الحية مع الأشياء الحية. • يعتبر التلوث ناتج لمناشط الإنسان وله تأثيره على الكائنات الحية.

ويقترح (إبرسكاتو Abruscato ، ١٩٩٦ ، ٥٥ – ٥٧) أن من بين الموضوعات التى ينبغى تضمينها فى مناهج العلوم بالمدرسة الابتدائية :

١ – علوم الأرض والفضاء Earth / Space حيث ينبغى تناول موضوعات عن: النجوم والشمس والكواكب والتربة والصخور والجبال والطقس .

٢ – العلوم البيولوجية Biological Sciences : حيث ينبغى تمثيلها بأنظمتها الثلاثة : علم الحيوان ، وعلم النبات ، وعلم البيئة من خلال تناول موضوعات : دراسة النباتات ، ودراسة الحيوانات والعلاقات المتبادلة بين الكائنات الحية والبيئة .

٣ – العلوم الفيزيقية Physical Sciences : وينبغى تمثيلها بنظاميها الفيزياء التى تهتم بالعلاقة المتبادلة بين المادة والطاقة ، والكيمياء التى تهتم بدراسة كيفية ربط المواد المختلفة ، ولذلك ينبغى تناول موضوعات : القوى ، الطاقة ، التغير فى المادة .

ويجب تقديم تلك الموضوعات فى إطار دراسة مكون التكنولوجيا وآثارها والعلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) حتى ينمو الطفل كمواطن لديه ثقافة علمية .

٢ – تنظيم المحتوى :

ينظر (إبراسكاتو Aburscato ، ١٩٩٦ ، ٥٧) إلى أنه يمكن تنظيم وتتابع منهج العلوم بالمدرسة الابتدائية وفقاً للأسس الآتية :

١ – حاجات واهتمامات الأطفال .

٢ – بنية المعرفة ونظامها أى الاهتمام بالمفاهيم الأساسية .

٣ – مراعاة مستوى ما يقدم من معلومات لمستويات ومراحل نمو المتعلم .

ويتم تنظيم المحتوى بحيث يولى الاهتمام بعمليات العلم باعتباره أداة لتطوير تلك العمليات سواء أكانت عمليات العلم الأساسية أو التكاملية ، حيث أن معظم

فرص تعليم الأطفال فروع المعرفة فى صفوف المدرسة الابتدائية كعمليات يمكن أن يستثمر حيالها مهارات مدخل العمليات ، بمعنى آخر مهارات عمليات التفكير Thinking Process فالمهارات هى الأساس فى تعلم كيفية التعلم ، وعندئذ يمكن لأطفال المدرسة الابتدائية اكتسابها فى كافة فروع المعرفة متكاملة ، أو بمعنى آخر يؤدى اكتسابها فى أحد فروع العلم والمعرفة إلى استثمارها ، وتوظيفها فى فروع المعرفة الأخرى (رضا البغدادى ، ١٩٧٧ ، ص ٣) .

وقد يتم تنظيم محتوى المنهج فى ضوء حاجات التلميذ وميوله ، حيث يولى الاهتمام بدراسة حاجات المتعلم ومراحل نموه ويكون محتوى المنهج مرناً بحيث يراعى الحاجات (عبد على ، ١٩٩٣ ، ١١٧) .

وهناك اتجاه آخر يهتم بضرورة تنظيم مناهج العلوم فى إطار المشكلات المجتمعية ؛ ولذا يتم تنظيم المحتوى حول مشكلات وضرورة تضمين الأبعاد الاجتماعية أى القضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع (يعقوب نشوان ، ١٩٩٧) .

٤ – طرق تدريس وأنشطة المنهج :

يعتبر الاستقصاء أهم طرق تدريس العلوم المستخدمة فى مناهج العلوم بالمدرسة الابتدائية ، لأنه يهتم بنشاط التلميذ فى اكتشافه للحقائق العلمية بنفسه ، ولهذا يجب إكساب التلاميذ المهارات الخاصة بالاكتشاف ، وتنمية مهارات البحث العلمى .. إلى جانب أن يتم تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية فى إطار التجريب المعملى أو التجريب الميدانى (يعقوب نشوان ، ١٩٩٤ ، ١٢٠– ١٢١) .

ويجب التركيز على الأنشطة والتجارب المعملية مفتوحة النهاية Open-ended Experiments والموجهة استقصائياً ، وتوجيه التلاميذ إلى إجراء أنشطة من هذا النوع لمالها من مميزات فى تكوين شخصية التلميذ ونمو مهارات عمليات العلم .

وأعد (زبروسكى Zubrowski ، ١٩٩٠) دليلاً لبناء تجارب تعليم العلـــوم للأطفال من خلال أنشطة اللعب بالبالونات بهدف دراسة الخصـــائص الفيزيقيـة ، واستخدام الأفكار المستنبطة فى تعليم مفاهيم العلوم وتدور محاور المنهج حول :

* كيفية نفخ البالون .
* نماذج الدفع إلى الأجسام .
* قياس قوة ضغط الهواء داخل البالون .
* إعداد وسائل قياس القوى .
* قوة الهواء المحبوس .
* الأثاث المسطح المنفوخ (الأكياس الهوائية) .
* تجريب خصائص أخرى للبالونات .

وقام (كمال زيتون ، ١٩٩٣) ببناء سلسلة من الأنشطة التى يمكن تضمينـها بمحتوى مناهج العلوم من الصف الأول حتى الصف الخامس ، بحيث تركز علـى تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية وهى : الملاحظـة ، والقيـاس ، واسـتخدام علاقات الزمان والمكان ، واستخدام الأرقام ، والتصنيف ، والاسـتدلال ، والتنبـؤ والاتصال .. وعمليات أخرى تكاملية تصلح للصفين الرابع والخامس وهى : تحديـد التعريفات الإجرائية ، وفرض الفروض ، وضبـط المتغـيرات وتفسـير النتـائج والتجريب .

وقد درس (سميث Smith ، ١٩٩٨) كيفية استخدام أنشطة ضمن محتـوى العلوم بالمرحلة الابتدائية وفقاً للمعايير القومية لتعليم العلوم التى أعدت عـام ١٩٩٦ فى الصورة (C) والتى تعنى بتصنيف خصائص الكائنات الحية ، وتتنـاول تلـك الأنشطة تقديم موضوع تصنيـف الحيوانـات Animal Classification لأطفـال الصفين الرابع والخامس الابتدائى ، معتمداً على دمى الأطفـال Beanie Babies التى يتم تشكيلها فى صورة حيوانات فى تصنيف مجموعات الفقاريات واللافقاريات مع تقديم أمثلة لكل منها .. وأشار تطبيق تلك الأنشـطة إلـى أن لعبـة التصنيـف Classification Game تعد وسيلة مناسبة لتعليم المفـاهيم المرتبطـة بـالتصنيف للأطفال .

ويقترح (هيلدبراند Hildebrand ، ١٩٩٧ – ٢٠٩ – ٢٣٠) ستة محاور عريضة لتنظيم أنشطة منهج العلوم بالمدرسة الابتدائية فى صورة خطة تراكمية على النحو الآتى :

١ – الطفل " الصحة – الأمان " **Health and Safety** :

* احتياطات الأمان فى المنزل وفى المدرسة وأثناء اللعب ، وأثناء ممارسة مناشط الحياة اليومية فى المجتمع المحلى وفكرة الأمان على مستوى العالم .

٢ – **المجتمع الحيوى Community** :

* الناس والعاملين ، والمؤسسات والمعاهد ، والأعياد القومية .

٣ – عالم النبات **The World of Plants** :

* وخصوصاً تلك النباتات التى توجد فى بيئة المتعلم وتمده بالغذاء .
* نمو البذور والأبصال – نمو النباتات فى فصول السنة .

٤ – عالم الحيوانات **The World of Animals** :

* وخصوصاً تلك الحيوانات التى توجد فى بيئة المتعلم وتمده بالغذاء .
* الحيوانات فى بيئة المدرسة (الأرانب – الفئران – السلاحف – الأسماك) .
* صحة الحيوانات ودرجات الحرارة الملائمة لنموها .
* الحيوانات كمصدر للغذاء والألياف .
* الحيوانات فى حدائق الحيوان والمتاحف .
* حياة الطيور .
* الحياة البحرية .
* حياة الحشرات .

٥ – عالم الماكينات (الآلات) The World of Machines :

* ويتضمن وسائل النقل والمعدات صغيرة وكبيرة الحجم .

٦ – القوى الفيزيقية وتفاعلاتها Physical Forces and Their Interactions:

ويتضمن دراسة :

* الكهربية والمغناطيسية والحرارة .
* الوزن والروافع .
* الهواء الجوى ودراسة خصائصه .
* العدد والآلات والصوت .
* الجاذبية الأرضية .

ويستخدم مع الخطة السابقة شرائط للفيديو .

٥ – التقويم :

يتجه تقويم منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية إلى تقويم جوانب التلميذ المعرفية أو المهارية أو الانفعالية الناتجة من تعلم العلوم ، ويجب أن يقيس تقويم منهج العلوم قدرته على تلبية حاجات التلاميذ ، وحاجات المجتمع ، ، ودور منهج العلوم فى حل مشكلاته ، ومدى استيعاب مناهج العلوم للقضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع ، ومدى إيفائها بالدور الوقائى للمتعلمين .

ثانياً : انجاهات تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية :

توجد اتجاهات متعددة لتقويم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية يمكن عرضها على النحو الآتى :

١ – تقويم واقع المناهج فى إطار توجهات عالمية :

هناك دراسات اهتمت بتقويم واقع مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ، ومن بينها دراسة أعدها (عبد الحكيم بدران ، ١٩٩١) عن مناهج العلوم فى دول

الخليج العربية من حيث أهدافها ومحتواها ، وطريقة عرض محتوى العلوم ، ومدى مواكبة ذلك لمعطيات التطوير العلمى والتقنى فى العالم ، وتوصلت الدراسة إلى أن المناهج الحالية للعلوم بدول الخليج العربية لا تتناول مشكلات الإنسان والبيئة فى الحياة المعاصرة ، ولا تتناول إدخال المستحدثات التكنولوجية ، ولا تراعى الاتجاه التكاملى فى بنائها ، ولا تسهم فى تنمية التفكير العلمى .

وفى دراسة (للمركز القومى للبحوث التربوية ، ١٩٩٢) عن واقع العلوم بالمرحلة الابتدائية فى المدارس الأجنبية بمصر مقارنة بالمناهج فى أمريكا وإنجلترا وفرنسا وألمانيا ، أشارت تلك الدراسة فيما يخص العلوم : أن برنامج العلوم بالمدرسة الابتدائية على النحو الآتى : .

الصف	أمريكا	إنجلترا	فرنسا	ألمانيا
الأول	•النبات (اللون-الشكل-النمو) • الحيوان والبيئة. (الكائنات الحية و غير الحية).	• الاتصال. • العلوم فى الحياة اليومية. • اكتشاف العلوم.	• جسم الطفل. • حياة الحيوان. • حياة النباتات. • عالم الأشياء. • المادة والمواد الخام.	•جسم الإنسان. • حياة الحيوان. • تركيب النبات. • التيار الكهربى. • الطفو والذوبان.
الثانى	• أحوال المادة (صلبة-سائلة-غازية) • الطاقة (الصوت-الضوء-الحرارة). • المغناطيس والآلة. • الأرض والطقس وفصول السنة. • استخدام الحواس.		• سلوك الحيوان. • الزهرة. • التمثيل الغذائى. • الدورة الغذائية. • الأرض والصخور. • حالات المادة. • الكهرباء. •الروافع.	• الهواء. • التلوث. • الحواس. • الحيوانات. • التغذية. • الدائرة الكهربية • التجمد والتكيف • دورة الماء
الثالث	• تأثيرات الكحولات والدخان والمخدرات على الجسم. • تصنيف الحيوانات (فقارية-لافقارية).			

الرابع	• التكيف. • الحجم والكثافة. • المغناطيس. • المحيط الحيوى. •الجهازان الهضمى والدورى.	• دورات الحياة. • عمليات التنفس والدورة الدموية. • المجموعة الشمسية. • الوقود والتيار الكهربى. • عمليات قياس الوزن	• العمليات الحيوية التنفس-الهضم-التغذية-الدوران-الإخراج. •البراكين والزلازل. • المد والجذر. • البوصلة.	• طبقات الأرض • المغناطيس. • البوصلة.
الخامس	• خواص المادة (الذرات-العناصر-المحاليل-المخاليط). • حماية البيئة من التلوث.			• الصدى. • الضوضاء. • التربة.

وفى دراسة أعدها (أبو السعود محمد ، ١٩٩٥) بهدف تقويم منهج العلوم بالصف الخامس الابتدائى فى ضوء بعض المشروعات العالمية ، وتوصلت تلك الدراسة إلى أن منهج العلوم يستهدف إكساب المفاهيم العلمية الأساسية ، والميول العلمية ومهارات التفكير العقلانى فى معالجة الظواهر المحيطة ، كما أنه لا يأخذ بالعلاقة التكاملية مع المواد الدراسية الأخرى ، والأنشطة لا تتكامل مع محتوى المنهج المدرسى ، كما أن دليل المعلم لا يهتم بالتجارب المعملية التى تنمى التقصى العلمى أى التجارب مفتوحة النهاية .

وأعد (رضا البغدادى ، ١٩٩٧) دليلاً للأنشطة التعليمية المتكاملة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائى يستهدف تنمية مهارات عمليات التفكير مثل : الملاحظة – التصنيف – الاتصال – الاستدلال – التجريب ، وتنمية الاتجاهات العلمية مثل : حب الاستطلاع والقدرات الإبداعية – التفكير الناقد – المثابرة ، وذلك من خلال بناء وتكوين المفهوم العلمى الواحد Unanimous Concept ويرتبط محتوى الدليل بخمسة مفاهيم موحدة هى : الإحساس – التغذية – الماء – الهواء – الطقس . وتوصلت إجراءات تطبيق الدليل إلى أن ممارسة الأنشطة مفتوحة النهاية ينمى التفكير والاتجاهات والقدرات الإبداعية .

وفى دراسة أعدها (يعقوب نشوان ، ١٩٩٧) بهدف تطوير مناهج العلوم فى فلسطين من خلال تحليل كتب العلوم من الصف الأول الابتدائى حتى الثانى الثانوى ، وإعداد خريطة مفاهيم لتوزيع المفاهيم العلمية عبر الوحدات الدراسية فى كل صف ، مع مراعاة التسلسل المنطقى والرأسى والأفقى ، أشارت تلك الدراسة فى إطار علوم المدرسة الابتدائية أن مناهج العلوم تركز على بيئة الطفل ، ثم نمو الحيوانات ، فالنمو عند الإنسان ، والحرارة ووحدات القياس ، والضوء والمعادن والمجموعة الشمسية ، وهذه الموضوعات لم تكن مترابطة فيما بينها ، كما أن البناء المفاهيمى مهتم بالبعد الرأسى ولم يهتم بالبعد الأفقى ، والمفاهيم غير مرتبطة بالبيئة ، ولا تواكب التقدم التكنولوجى وإن التزمت الكتب المدرسية بشروط إعداد الكتاب المدرسى والأنشطة التعليمية .

وقام (عبد السلام مصطفى ، ١٩٩٨) بتحليل محتوى كتابى العلوم بالصفين الرابع والخامس الابتدائى فى إطار مواصفات الأنشطة العلمية ، وتصميم أنشطة مقترحة فى ضوء تلك المواصفات ، وتوصلت تلك الدراسة إلى أن الأنشطة المتضمنة بالكتاب المدرسى تم توظيفها بفعالية ، كما أنها مرتبطة بالمحتوى المقدم، بينما لا توجد قائمة بالأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ النشاط ، ولا تتوافر فيها الأوامر والتعليمات واحتياطات الأمان والأخطار .

ويشير (عبد اللطيف حيدر ، ١٩٩٨ ، ٥٩٣) فى سياق عرضه لواقع تعليم العلوم فى دول العالم إلى أن منهج العلوم يفتقر إلى ربط الحقائق التى يتعلمها التلاميذ بمفاهيم وأطر عامة ، كما يتم التأكيد فى محتوى المنهج على مصطلحات قد لا يستخدمها المتعلم بعد إتمام دراسة موضوع معين ، كما أن المحتوى لا يركز على الاستقصاء ، ولا يرتبط بحياة المتعلم .

أما (تولمان وآخرون Tolman et al ، ١٩٩٨) فقد قام برصد واقع الكتب المعاصرة للعلوم والتى يستخدمها معلمو المرحلة الابتدائية بأمريكا ، ومن خلال

تطبيق استبانه على عينه قدرها ٢٤٣ معلماً أشارت النتائج إلى أن أغلب المعلمين يستخدمون الكتاب المدرسى الأساسى كمصدر لتعلم العلوم وأن هذه الكتب تختلف وفقاً لخبرات المعلم وخلفياته .

٢ – تقويم واقع مناهج العلوم فى إطار الدور الوقائى :

فى دراسة أعدتها (هناء الأمعرى ، ١٩٩٦) بهدف تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية فى الكويت فى ضوء مفاهيم التربية الصحية المتضمنة فى المشكلات الصحية والاجتماعية ، ومشكلات صحة البيئة ، وسوء السلوك الصحى ، والأمراض الناتجة عن سوء التغذية ، والوقاية من الأمراض والإسعافات الأولية ، توصلت تلك الدراسة إلى وجود قصور فى معالجة كتب العلوم للمشكلات الصحية والاجتماعية والبيئية وأثرها على الإنسان ، كما أن الموضوعات التى تمت معالجتها جاءت فى شكل إرشادات وقائية .

وفى دراسة أعدها (فايز عبده ، إبراهيم فودة ، ١٩٩٧) بهدف تقويم محتوى مفاهيم العلوم فى المرحلة الابتدائية المصرية فى ضوء متطلبات التربية الوقائية ضمن محتوى كتب العلوم ، تم تحليل محتوى كتابى العلوم للصفين الرابع والخامس فى ضوء ثلاثة محاور للتربية الوقائية هى : التربية الأمانية ، والتربية الصحية ، ومواجهة الكوارث الطبيعية والصناعية ، وأشارت النتائج إلى أن محتوى الكتابين لا يراعى احتياطات الأمان التى يجب مراعاتها عند تنفيذ التجارب والأنشطة المعملية ، كما أن التجارب لا تفى بمتطلبات التربية الوقائية .

كما تناول (محمد أمين ، رؤوف عزمى ، ١٩٩٧) بناء برنامج فى العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى ضوء المفاهيم الأساسية للتربية الوقائية التى تم تحديدها فى محورين أساسين ، هما :

التثقيف الغذائى ، والتثقيف الصحى .

التثقيف الغذائى	التثقيف الصحى
- الغذاء والنشاط الحيوى.	- سلامه الجهاز الدورى.
- تلوث الهواء.	- سلامة الجهاز الإخراجي .
- الأمراض الناتجة عن تلوث الهواء.	- الوقاية من حوادث المنزل.
- التنفس الصحى.	- الوقاية من الحوادث خارج المنزل .

تم تنفيذ محتوى البرنامج باستخدام الوسائط المتعددة ، وأشارت النتائج إلى فاعليته فى تنمية مفاهيم التربية الصحية والتفكير الإبتكارى .

٣ – تقويم الواقع فى إطار الاتجاه التكاملى بمنهج العلوم :

ومن الدراسات التى اهتمت بفكرة تكامل المعرفة فى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية ، وتضمين بعض الأفكار من مجالات دراسية أخرى ويتم تكاملها بمنهج العلوم ويمثل هذه الدراسات ، دراسة أعدها (فادى عزيز ، رزق عبد النبى ، ١٩٩٠) بهدف استخدام فكرة مسرحة منهج العلوم " أى تحويل محتوى المنهج وموضوعاته إلى نصوص حوارية يمكن أن يؤديها ويمثلها التلاميذ " وتحديد أثر ذلك فى تنمية وعى الأطفال نحو آثار التلوث البيئى وأضرار التدخين ، وللتغلب على عيوب الاتصال اللفظى ، وتوصلت تلك الدراسة إلى فعالية مسرحة منهج العلوم فى تنمية الوعى بمشكلات البيئة ، وأوصت تلك الدراسة بضرورة مسرحة الموضوعات المرتبطة بالبيئة بالمناهج .

وأعدت (سمية عبد الحميد ، ١٩٩٤) برنامجاً لتنظيم المحتوى المرتبط بالمفاهيم العلمية فى مرحلة رياض الأطفال ، والمرحلة الابتدائية فى ضوء المفاهيم التى توصلت إليها بتقصى المشروعات العالمية ، وضمنت خمسة عشر مفهوماً علمياً أساسياً فى وحدات دراسية تعنى بكل واحد منها فى ضوء الاتجاه التكاملى بين الأهداف المرجوة من تنفيذ البرنامج لإكساب مفاهيم العلوم والتفكير العلمى وبين تنمية المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب .

أما (كالكمان – Kalchman ، ١٩٩٨) فقد قام بإجراء تكـــامل للقصـــص ضمن محتوى منهج العلوم ، حيث أعد سلسلة مـــن القصـــص فـــى علـــم الفلـــك Astronomy تتناول الكواكب والقمر ، والشمس ، والنجـــوم وتتضمـــن معلومـــات ومبادىء عن علم الفلك يستخدمها معلم العلوم أثناء التدريس ، وقـــد اشـــتقت هـــذه الفكرة التكاملية من المعايير القومية لتعليم العلـــوم بالمرحلـــة الابتدائيـــة بأمريكـــا (الصورةD) والخاصة بعلم الأرض والفضاء ، وتؤكد على ضرورة قيام الأطفـــال بأنشطة محددة لاكتساب المعرفة عن موضوعات الفلك .

ويقدم (كالكمان) مثالاً على قصة النجوم يتم تضمينها بمحتوى منهج العلـــوم للصف الثانى الابتدائى ، ومجموعة قصص عن الأرض تقدم لتلاميذ الصف الثـــالث والخامس ، وقصة عن دورات حياة النجوم ، وكيفية إشعاع الضوء لتلاميذ الصـــف الخامس الابتدائى .

وفى المدارس الابتدائية " بفانكوفر Vancouver " بواشنطن فـــى الولايـــات المتحدة يشير (طومسون Thompson ، ١٩٩٨) إلى أنه يتم فيها إجراء تكـــامل بين تعلم فكرة الحركة Movement والرقص Dance فى الدروس اليومية لمنـــهج العلوم فى مستوى رياض الأطفال حتى الصف الخامس ، وقد بنيت هذه الفكرة مـــن المعايير القومية للعلوم بالمدرسة الابتدائية بأمريكـــا ، (الصـــورة D) والخاصـــة بمحتوى العلوم الفيزيقية ، والتى أشارت إلى ضرورة تنمية فهم خصائص حركـــة الأجسام التى ترد فى دروس الآلات البسيطة ، ودروس الفضاء وصعود العصـــارة فى النبات وحركة حبوب اللقاح ، وحركة الكواكـــب ، ودوران القمـــر والأرض ، عن طريق الحركات الراقصة والمؤثرات الصوتية ، وتحليل المفاهيم العلميـــة فـــى إطار عناصر الرقص .

وينظر (راكوف ، فاسكوز Rakow &Vasquez ، ١٩٩٨) إلى ضـــرورة تكامل تعليم العلوم بالمدرسة الابتدائية فى إطـــار اســـتراتيجية ثلاثيـــة Trio of

Strategies تقوم على التكامل بين أدب الأطفال Literature-based ، محور أساسى Theme-based ومشروع - Project-basedفى وحدات منهج العلوم ، لأن أدب الأطفال وقراءاتهم واستخدام القصص أثناء تعليم مفاهيم العلوم يسهم فى تنمية إستراتيجيات التفكير ، ولذا يعد الأساس الأدبى هو الجزء المهم لمنهج العلوم إلى جانب المحور الأساسى لفكرة الوحدة الدراسية والمشروع الذى يقوم الأطفال بتنفيذه .

ويضع " راكوف ، وفاسكوز " مثالاً للتصور السابق بتكامل أدب الأطفال مع موضوع الماء Water ومشروع عن دراسة الماء وصيانته فى منهج العلوم للصف الخامس الابتدائى .

ثالثاً : الاتجاهات الحديثة فى بناء مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية :

توجد اتجاهات متعددة لبناء مناهج العلوم يمكن تصنيفها على النحو الآتى :

١ - مشروعات ودراسات اهتمت بتضمين المفاهيم الأساسية عند بناء منهج العلوم :

ومن المشروعات التى عنيت ببناء مناهج للعلوم بالمدرسة الابتدائية على أساس تضمين المفاهيم الرئيسية فى محتوى المنهج " العلوم فى المنهج القومى Science in the National Curriculum ، والذى أعده (قسم التربية والعلوم بالتعاون مع مكتب ويلز ، . Department of Education and Science and Welsh Office ، ١٩٨٩) .

ويبنى هذا المنهج على أساس إتقان المفاهيم الأساسية من خلال محاور محددة هى : استكشاف العلوم ، وتنوع الحياة ، وعمليات الحياة ، والوراثة والتطور ، وتأثيرات مناشط الإنسان على غلاف الأرض ، وأنواع المواد الخام واستخداماتها ، وتصنيع مواد جديدة ، والقوى والطاقة ، والصوت والموسيقى ،

واستخدام الضوء ، والأشعة الكهرومغناطيسية ، ووضع الأرض فى الفضاء . ويتم تقديم المفاهيم المرتبطة بهذه الموضوعات فى مستوى متدرج بحيث تزداد عمقاً واتساعاً من صف لآخر بما يتلاءم مع النمو العقلى للتلاميذ .

وفى ولاية " لوس أنجلوس Los Angeles " بأمريكا وضع (مكتب التعليم الابتدائى Office of Elementary Instruction ، ١٩٩٠) – برنامجاً متوازناً للعلوم للتلاميذ من مستوى الحضانة حتى الصف السادس الابتدائى ، ومحور اهتمامه هو المفاهيم والمهارات التى يجب إكتسابها لدى التلاميذ فى كل صف دراسى ، وطرق التدريس التى تراعى احتياجات المتعلم ، واستراتيجيات التقويم القائمة على قياس تطبيقات المفاهيم العلمية التى يبنى عليها البرنامج وهى : المادة، والنموذج ، والكائنات الحية ، والزمن ، والطاقة ، والنظام ، والخاصية ، والتغير ، والفراغ والتوازن . بحيث تغطى تلك المفاهيم مجالات ثلاثة هى : العلوم البيولوجية ، والعلوم الفيزيقية ، وعلوم الأرض ، وتقدم المفاهيم بما يتمشى مع مستويات نمو التلاميذ .

وقد استعرض (جونستون Johnston ، ١٩٩٦ ، ٤) تفصيلاً لمحتوى منهج للعلوم بالمرحلة الابتدائية مستمداً من التصور السابق لمنهج العلوم فى المستوى القومى فى إنجلترا ويتناول أربع غايات يهدف إلى إكسابها لدى التلاميذ وهى :

١ – **العلوم من أجل البحث والتجريب Experimental and Investigative Science**

- تخطيط الإجراءات التجريبية .
- استخلاص الأدلة .
- وضع الأدلة فى الاعتبار .

٢ – **عمليات الحياة والأشياء الحية Life Processes and living Things**

- عمليات الحياة .

- الإنسان ككائن عضوى .
- النبات الأخضر ككائن عضوى .
- التباين والتصنيف .
- الكائنات الحية فى بيئاتها .

٣ - المواد وخصائصها Materials and Properties

- تصنيف المواد فى مجموعات .
- تغير حالة المواد .

٤ - العمليات الفيزيائية Physical Processes

- الكهرباء .
- القوة والحركة .
- الصوت والضوء .

واستعرض (كاولى وآخرون Cawley et al ، ١٩٩٣) برنامجاً للعلوم لكل الأطفال Science for All Children (SAC) ويتضمن هذا البرنامج المفاهيم العلمية الأساسية والموضوعات التى يمكن تناولها فى إطارها ، وكذلك أنشطة المنهج ويركز هذا المشروع على المفاهيم الرئيسية وهى : الأنظمة ، والتغيرات البيئية ، والعلاقات والتفاعلات حيث يتم تقديمها عبر موضوعات دراسية هى :

* جسم الإنسان . * النبات .
* الحيوانات فى بيئتها . * الأرض .
* الطاقة والكهرباء . * الآلات .
* المادة والماء والكيمياء .

وإلى جانب اهتمام هذا المشروع بالمفاهيم الأساسية يعنى أيضـــاً بالمـــهارات العقلية مثل : الوصف والتعبير ، والتخطيط ، والتفكير ، والاتصــــال ، والتقويـــم ، وتعليمات الأمان .

ويقدم هذا المشروع أنشطة معملية يدوية تناسب صفوف الدراسة مـــن الأول إلى السادس ، وتعطى الفرصة للمعلم فى اختيار ما يتكامل مع طبيعة المعرفة ومـــا يسهم به النشاط فى تنمية مهارات حل المشكلة لدى الأطفال ، ويطلـــق علـــى هـــذا المنهج " منــــهج العلـــوم متعـــدد الاختيـــارات " Multiple Options Science Curriculum (MOSC) .

وتناول – مورى Moore ، ١٩٩٤) مشروعاً طويل المـــدى Long term project لمنهج فى العلوم يتناول " أوجـــه القمـــر Moonwatch " ويتنـــاول هـــذا المشروع دراسة العلاقة بين الأرض والشمس والقمر ، والمجموعة الشمسية .. فـــى سياق مفاهيم علمية رئيسة وهى : الأنماط ، والتغـــير ، بحيـــث يتـــم تقديـــم هـــذا المشروع فى سياق منهج العلوم بصفوف المدرسة الابتدائية مع توضيـــح المفـــاهيم بما يتفق مع مستويات نضج التلاميذ .

وقد قامت (سوسن عزام ، ١٩٩٥) ببناء مخطط للمفاهيم العلمية الأساســـية فى العلوم والتى يجب تضمينها فى المناهج التى تقدم بعلـــوم المدرســـة الابتدائيـــة بمصر ، وحددت عشرة مفاهيم أساسية تم اشـــتقاقها مـــن المشـــروعات العالميـــة لتدريس العلوم بهذه المرحلة وهى : المادة ، والطاقـــة ، والتغـــير ، والاختـــلاف ، والتوازن ، والزمن ، والنموذج ، والنظام ، والخاصية ، والفراغ .. ويمكـــن تقديـــم هذه المفاهيم من خلال موضوعات يتم توزيعها على الصفـــوف مـــن الأول إلـــى الخامس بما يتلاءم مع القدرات العقلية للتلاميذ ، وأشارت الدراسة إلى أن معالجـــة محتوى كتب العلوم بمصر لا يراعى تلك المفاهيم حيث إن نســـبة معالجتـــها لـــها

١٨% ، مع الافتقار للتكامل الأفقى والرأسى والاستمرارية .. وقد اقترحت وحدة دراسية قائمة على المفاهيم يتم تدريسها لتلاميذ الصف الأول الابتدائى وتتضمن :

* المادة والاختلاف والخاصية .
* التوازن والخاصية .
* التغير والنظام والزمن والنموذج .

٢ - مشروعات ودراسات اهتمت بحاجات الأطفال وأنشطتهم عند بناء منهج العلوم :

ومن المشروعات العالمية لمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية والتى بنيت على أساس الاهتمام بحاجات الأطفال وميولهم عند تعلم العلوم ، ذلك المشروع الذى أعده (لوتيربر وآخرون Lauterbur et al ، ١٩٩٣) لتعليم وبحث العلوم للأطفال Project (Search) Science Education and Resesarch for Children . وتم تقديم هذا المشروع للرابطة القومية للعلوم لتنمية اتجاهات موجبة ، وتقديم فرص مناسبة لتنمية ميول الأطفال واهتماماتهم عن طريق مدى واسع للأنشطة اليدوية Hand – On – Activities والمرتبطة بموضوعات ومجالات العلوم ، وكيفية تكامل هذه الأنشطة ضمن محتوى منهج العلوم ، ومن الأنشطة التى اهتم بها هذا المشروع :

الموضوعات	أمثلة للأنشطة
علم الحيوان	حقيبة تعليمية عن الضفادع.
علم البكتريا	نمو المستعمرات البكتيرية.
الفيزياء	الغازات وكيفية نفخ البالونات.
الحفريات	اعداد نماذج لحفريات (قالب-طابع-حفرية كائن كامل)، ونماذج تشكيلية من الطين الصلصال.
المغناطيسية والكهربية	بناء دائرة كهربية بسيطة لعمل المغناطيس.
البيئة	رحلات حقلية لمزارع، ومتحف التاريخ الطبيعى.
الطقس	قياس الحرارة ودراسة فصول السنة.
التغذية	قياس محتوى السكر فى الأطعمة .
محاكيات الكمبيوتر	برامج على الأعضاء الشغالة وعمل الأجسام والحركة.

ويتم تقويم المشروع باستخدام اختبارات وقوائم لملاحظة الأنشطة يطبقها المعلم على التلاميذ أثناء التدريس وتنفيذ الأنشطة ، واختبارات أخرى محورها هو حل المشكلة .

وقد قام (بروس وآخرون Bruce et al ، ١٩٩٧) بتنفيذ المشروع السابق Search مع التركيز على الجزء الخاص بمعلم العلوم فى مرحلة ما قبل الخدمة أى عند إعداده فى الجامعة ، وتحديد دوره كمنفذ ومخطط للمنهج بما يؤكد فلسفة استخدام هذا المشروع فى دروس العلوم بالمدرسة الابتدائية ، وتم تنفيذ المشروع على الطلاب المعلمين باستخدام المدخل التعاونى Gollaborative Approach حول تخطيط منهج العلوم لتطوير تدريسه بالمرحلة الابتدائية .

وأشار كل من (أوسبورن Osborne ، ١٩٩٢ – جونستون Johnston ، ١٩٩٦ ، – ٤٢ – ٥٢) إلى ضرورة الاهتمام بالأنشطة الاستطلاعية المفتوحة Exploratory Activity Open – ended للأطفال ، والاهتمام بأفكارهم عند بناء مناهج العلوم ، وتناول مشروع تعليم العلوم للأطفال (CLIS) Children's Learning in Sciense والذى أعدته " ليدز Leeds " ببريطانيا فى مركز دراسات تعليم العلوم والرياضيات ، مشروع عمليات العلم ومفهوم الاستطلاع Primary Science Processes and Concept Exploration (Space) والذى أعدته جامعة ليفربول " Liverpool " ببريطانيا فى مركز أبحاث العلوم والتكنولوجيا للمرحلة الابتدائية بالاشتراك مع مركز الدراسات التربوية بالكلية الملكية King's College بلندن . وتؤسس تلك المشروعات على تفعيل دور اكتشافات الأطفال ، وتنمية ما يتصل بها من مفاهيم علمية ، ومعرفة أفكار ووجهات نظرهم حول هذه الأفكار ، فمثلاً إذا أخذنا فى الاعتبار استطلاعات واكتشافات الأطفال عن المواد Exploration of Materials يمكن توضيح الأفكار التى يتوصل لها الأطفال من خلال استبصاراتهم عن المادة مثل :

١ – التصنيف وفقاً لخصائص المادة (صلب ، سائل ، غاز ، ناعم ، خشن) .
٢ – التصنيف على أساس المنشأ (طبيعى ، من صنع الإنسان ، نبات ، حيوان) .
٣ – التصنيف من حيث الاستخدام (للغسيل ، للأكل ، للصنع ، للشرب) .

ويقدم (إيلاند وآخرون Eland et al ، A,B,C,D,E ، ١٩٩٥) سلسلة من الوحدات الدراسية وفقاً لإهتمام هذا المشروع السابق يدور محورها حول مفاهيم محددة وتم بناؤها بعنوان دعنا نبحث Let's investigate على النحو الآتى :

١ – القوى Forces: الطفو ، الغرق ، الاحتكاك ، الدفع والتصادم .
٢ – الضوء Light : الانعكاس ، والانكسار ، والعدسات .
٣ – المواد Materials : الوصف ، والخصائص ، والتصنيف .
٤ – الكهرباء Electricity : المجال الكهربى ، والمغناطيسية .
٥ – الطاقة Energy : الانصهار ، والتجمد ، والربط ، وصور الطاقة ، والبخر.

ويهتم المشروع والوحدات المحورية المرتبطة بتنمية مهارات الملاحظة ، وإلقاء الأسئلة والتصنيف ، وفرض الفروض ، والاتصال ، كما يوازن بين متطلبات المفاهيم وقدرات الأطفال فى تخطيط الأنشطة التى تقابل الفروق الفردية كما يهتم بتنمية حب الاستطلاع .

ومن الدراسات التى أجريت فى إطار المشروع السابق دراسة أعدتها (الحريم El – Harim ، ١٩٩٧) بهدف تخطيط مشروع دراسة " الديدان والأشجار Worms and trees وجهة نظر شاملة لدورة الحياة والتحورات Life Cycle and Metamorphosis على ديدان القز (الحرير) Silk Worms داخل غرف الدراسة ، حيث يمكن ملاحظاتها ، وبيان نموها ، وكيفية اعتمادها فى التغذية على أوراق الأشجار ويمكن تضمين الأنشطة المتعلقة بها وفقاً لكل صف دراسى للمساعدة فى تدريس العلوم وبقية المواد الأخرى مثل : الرياضيات ،

التاريخ ، الرسم ، فنون اللغة .. وإلى جانب اهتمام هذا المشروع بالأنشطة الاكتشافية يهتم بتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية ، وتحقيق الذات .

وأعدت (ماكلين Maclean ، جرينود Greenwood ، ١٩٩٨) تخطيطاً لمشروع يستهدف تضمين مفهوم اللافقاريات Invertebrates بمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية من خلال مشروع بحثى عن القواقع Snails ، حيث يركز هذا المشروع على استخدام الملاحظة ، وإلقاء الأسئلة وتصنيفها ، وجمع المعلومات عن القواقع ، حيث يؤدى ذلك إلى إجابات عن الأسئلة : ماذا تأكل القواقع ؟ ما أهمية القواقع ؟

ويتم تنفيذ هذا المشروع ضمن منهج العلوم بالصف الثانى والثالث الابتدائى لتعليم موضوع اللافقاريات .

٣ - مشروعات ودراسات اهتمت بتضمين أبعاد وتأثيرات التكنولوجيا على المجتمع STS فى منهج العلوم :

وهناك مشروعات تناولت ضرورة تضمين الأبعاد المختلفة للتكنولوجيا وتأثيراتها على الفرد والمجتمع بمحتوى منهج العلوم ، ويمثل هذا الاتجاه ذلك المشروع الذى أعدته الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم والذى عرضه (رازرفورد Ratherford ، ١٩٨٩) باعتباره منسقاً لهذا المشروع والمسمى العلوم لكل الأمريكيين لسنة ٢٠٦١ – Sciences for All Americans : 2061 :A Project ، ويمثل الرقم ٢٠٦١ عام ظهور المذنب هالى حيث سيراه من هم فى سن الطفولة الآن ويستهدف هذا المشروع تنمية عناصر الثقافة أو التنور العلمى Scientific Literacy ، وأن يتكيف التلميذ مع مستحدثات العلم وطرق التفكير وكيفية توظيفها لخدمة المجتمع ولذا يعكس المشروع اتجاه اهتمام العلوم بالتكنولوجيا والمجتمع Science – Technology – Society (STS) . وفيما يلى وصف لأهداف ومحتوى وطريقة تنفيذ وتقويم منهج العلوم بصفوف المرحلة الابتدائية :

المجال الأول : علوم الأرض والفضاء والتكنولوجيا : (إبرسكاتو Abruscato ، ١٩٩٦ ، ١٦٥ - ١٦٧) .

الصف	موضوع الوحدة	الأهداف والمهام
الأول	٢- هل يوجد هواء؟ ٢- الشمس والقمر والنجوم. ٣- الماء فى كل مكان وفى الهواء	- يكتشف الأطفال تواجد الهواء وخصائصه المختلفة. - يقارن الأطفال بين الحجم النسبى، وتغيير الأوضاع لكل من الشمس والقمر والنجوم. - يقارن الأطفال بين الصور المختلفة للسحب وتكاثف وبخر الماء من مصادره وعودته على صورة مطر.
الثانى	١- البحار والمحيطات. ٢- أسباب الفصول الأربعة. ٣- المناخ هنا وهناك.	- يكتشف الأطفال الماء العذب والماء الملح وخصائصهما ونشأة البحار والمحيطات والشواطئ. - يقارن الأطفال بين خصائص الفصول كنتيجة لتغيير وضع الأرض حول الشمس. يصنف الأطفال الأقاليم المناخية المختلفة للعالم وأنواع النباتات والحيوانات فى كل منها.
الثالث	١- زيارة إلى كوكب. ٢ - التنقيب عن الديناصورات. ٣- مجموعات الصخور.	- يتعلم الأطفال الكواكب وخصائصها وبعدها عن الشمس. - يتعلم الأطفال كيفية احتواء الصخور على سجلات حفرية للحياة منذ زمن بعيد. - يتعلم الأطفال تصنيفات الصخور حسب نشأتها وخصائصها إلى مجموعات ثلاث.
الرابع	١- طبقات الأرض وتغيراتها . ٢- بحث نجم. ٣- طقس اليوم وغداً	- يتعلم الأطفال تكوينات الطبقات الصخرية للأرض وتركيب قشرتها. - يتعلم الأطفال أن الشمس أحد النجوم ويتعرفون على دورها فى السماء. - يستخدم الأطفال الأدوات والأجهزة والبيانات فى التنبؤ بالطقس.
الخامس	١- المحيطات والأمطار. ٢- الأرض فى الماضى. ٣- كنوز الأرض. كيف نكتشفها ونحافظ عليها.	- يتعلم الأطفال أشكال المحيطات فى العالم وأهميتها وتلوثها. - يتعلم الأطفال الإلماعات التى يستخدمها العلماء فى تحديد أعمار الصخور وعمر الأرض وأنواع الكائنات الحية فى كل فترة من العصور الجيولوجية. - يتعلم الأطفال أماكن تواجد الثروة المعدنية والمشكلات البيئية المرتبطة باستخدام المصادر الطبيعية.

المجال الثاني : علوم الحياة والتكنولوجيا Life and Technology (إبرسكاتو Abrusato ١٩٩٦ ، ٢٨٥ – ٢٨٧) .

الصف	الوحدات	الأهداف والمهام
الأول	١-ماذا تحتاج النباتات الخضراء؟ ٢-ماذا تحتاج الحيوانات؟ ٣-أبناء الحيوانات.	- يتعلم الأطفال أن النباتات الخضراء تحتاج لضوء الشمس والهواء والماء كي تحيا. - يتعلم الأطفال أن الحيوانات تحتاج للغذاء والهواء والمأوى كي تعيش. - يتعلم الأطفال أن الحيوانات تتوالد وتتمايز فيما بينها.
الثاني	١-النمو والتغير. ٢-أجزاء النباتات. ٣-أجزاء الحيوان.	- يتعلم الأطفال أن كل البشر تنمو وتتغير أثناء حياتها. - يتعلم الأطفال تركيب ووظيفة كل جزء في النبات مثل: الجذور، والسيقان، والأوراق والأزهار، البذور والثمار. - يتعلم الأطفال تركيب ووظيفة كل عضو رئيس داخل وخارج جسم الحيوانات.
الثالث	١-البحث عن النباتات. ٢-البحث عن الحيوانات. ٣-الأماكن والأوجه.	- يتعلم الأطفال ان للنباتات صفات تميزها وتعكس تكيفاتها مع البيئة المحيطة. - يتعلم الأطفال أن للحيوانات صفات تميزها وتعكس تكيفاتها مع البيئة المحيطة. - يتعلم الأطفال كيفية تكامل المعرفة عن حاجات النباتات والحيوانات للماء والمسكن وصور الحياة في أنماط المعيشة.
الرابع	١-دورة الحياة. ٢-ماذا نعني بالسكان؟ ٣-السلاسل الغذائية.	- يتعلم الأطفال دورات حياة بعض النباتات والحيوانات. - يتعلم الأطفال مفهوم السكان وكيفية تأثرها بالتغيرات البيئية. - يتعلم الأطفال مفهوم السلاسل الغذائية وشبكات الغذاء.
الخامس	١-إنه النظام البيئي. ٢-ماذا عن الخلايا؟ ٣-الخلايا والأنسجة والأعضاء والأجهزة.	- يتعلم الأطفال خصائص النظام البيئي وتحديد العوامل المؤثرة في توزيع الأحياء داخل النظام البيئي. - يتعلم الأطفال استخدام الميكروسكوب والأجهزة الأخرى لدراسة تركيب الخلية النباتية والحيوانية. - يتعلم الأطفال أن أجسامهم وأجسام الكائنات الحية الأخرى تتكون من أنظمة مختلفة.

المجال الثالث : العلوم الفيزيقية والتكنولوجية Physical Sciences and Technology (ابرسكاتو Abruscato ، ١٩٩٦ ، ٣٨٩ – ٣٩١) .

الصف	والوحدات	الأهداف والمهام
الأول	١-تغيرات الماء. ٢-الشبه والاختلاف. ٣-كيفية الجذب لدى المغناطيس	- يتعلم الأطفال ان الماء السائل يمكن أن يتغير إلى غاز أو صلب بالحرارة والتبريد. - يتعلم الأطفال كيفية المقارنة بين الموادرالأجسام وفقاً للحجم أو الطول أو الوزن. - يتعلم الأطفال توضيح قوى جذب الأجسام، والأقطاب غير المتشابهة، وتصنيف الأشياء على أساس الجاذبية للمغناطيس.
الثانى	١-أستطيع القياس. ٢-الأصوات حولنا. ٣-الضوء والظلال.	- يتعلم الأطفال كيفية استخدام أدوات القياس مثل الساعة، والمتر، والموازين فى قياس الزمن والطول والوزن. - يتعلم الأطفال متطلبات إنتاج ونقل واستقبال الموجات الضوئية.
الثالث	١-صور المادة. ٢-الكهربية-من أين تأتى؟ ٣-العازلات والموصلات.	- يتعلم الأطفال أن المادة توجد فى ثلاث حالات صلبة-سائلة-غازية. - يتعلم الأطفال طرق إنتاج الطاقة الكهربية وأثارها البيئية، وأهمية صيانة مصادر الطاقة الكهربية. - يتعلم الاطفال كيفية تصنيف المواد إلى موصلات وعازلات على أساس التوصيل الحرارى والكهربى.
الرابع	١-الحزم الضوئية وعمل الألوان. ٢-الآلات البسيطة. ٣-الاحتكاك وأثاره على الآلات.	- يتعلم الأطفال كيفية استخدام العدسات والمنشورات الزجاجية لدراسة الضوء. - يتعلم الأطفال كيفية عمل وتشغيل الآلة وتحديد جهد القوة والمقاومة. - يتعلم الأطفال مصادر الاحتكاك وأثره على كفاءة وتشغيل الآلات.
الخامس	١-نوعا الكهرباء ٢-التغيرات ٣-التكنولوجيا: إيجابيات وسلبيات.	- يتعلم الأطفال العوامل المؤثرة فى اكهرباء والإستاتيكية والتيارية. - يتعلم الأطفال كيفية التمييز بين التغيرات الفيزيقية والكيميائية. - يتعلم الأطفال معنى التكنولوجيا والاستفادة منها فى تقليل مخاطر المشكلات التى نواجهها ودور العلماء فيها.

ويتم تنفيذ محتوى المجال الأول من خلال سلسلة من الأنشطة الإثرائية التي تقدم للتلاميذ باستخدام المدخل الكشفي ، أما المجال الثاني فيتم أيضاً عن طريق أنشطة إثرائية كشفية بالإضافة إلى رحلات حلقية وزيارات للمزارع ومتاحف الحيوانات ، أما المجال الثالث فيكون من خلال أنشطة كشفية ومشروعات بحثية قائمة على التعلم التعاوني ورحلات حلقية ، أما التقويم فيتم من خلال بطاقات ملاحظة للأداء أثناء تنفيذ الأنشطة ، واختبارات لقياس الجانب المعرفي المتضمن المفاهيم الأساسية المرجو اكتسابها من الوحدات الدراسية .

٤ – مشروعات ودراسات اهتمت بإمكانات الكمبيوتر عند بناء منهج العلوم :

من المشروعات والدراسات التي قامت فكرتها على استخدام الكمبيوتر عند تضمين بعض موضوعات العلوم في مناهج المدرسة الابتدائية : مشروع أعده (هيلسك Helisek ، برات Pratt ، ١٩٩٤) بهدف تضمين موضوع لتوضيح أشكال وخصائص المواد غير الخطرة وإعادة استخدامها Recyclable في منهج العلوم للصف الثاني الابتدائي ، وذلك باستخدام نظم تحليل المعلومات والأشكال وبرامج الكمبيوتر .

وقام (يارنل Yarnall ، ١٩٩٦) بإعداد مشروع بحثي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي يتضمن لعبة تعليمية عن بيئة المحيط Ocean Environment ضمن محتوى منهج العلوم على أن تتكامل فكرتها ومحتواها مع المنهج Sciences Orinted Theme of the Game و يتم تعليمه في إطارها وقد أشارت نتائج تطبيق هذا المشروع أن تعليم العلوم الموجه بألعاب الكمبيوتر ينمي الدافعية ومفهوم الذات إلى جانب المفاهيم وعمليات العلم .

وتناول (راغافان وآخرون Raghvan et al ، ١٩٩٨ A) دراسة حول استخدام مشروع مبني على نموذج التقدير الاستدلالي في العلوم – The Model Assisted Reasoning in Science Balance of Forces يتم تنظيمه في منهج

العلوم للصف السادس الابتدائى حول محـــور " قـــوى التـــوازن " وتـــدور فكـــرة المشروع حول التعلم المبنى على نموذج البيئة والذى فيه يتم تهيئة بيئة تعلم تســـمح للتلميذ بأن يفهم شبكات المفاهيم وخصائصها واكتشافها من خلال برامج للكمبيوتـــر تتغلب على الفجوة المعرفية بين المعلومات المجـــردة والمعلومـــات المحسوســـة ، ويتكامل المشروع مع المفاهيم الأساسية للعلوم ويتناول بعـــض المـــهارات مثـــل استخدام الكمبيوتر ، ومهارات حل المشكلة ، وكتابة وحل التعيينات .

ويتناول محتوى المشروع MARS Project الموضوعات الآتيـــة بمنـــهج علوم الصف السادس الابتدائى :

المحور	الوحدات الدراسية	المفاهيم الرئيسة
خـــواص المـــواد.	• المساحـــة	- وحدات القيـــاس. - حفظ المســـاحة. - تحويلات المســـاحة.
	• الحـــجم	- القياس ثنائى وثلاثى الأبعاد. - المساحة فى مقابل الحجم. - تحويلات الحـــجوم.
	• الكتـــلة	- الحجم فى مقابل الكتلة. - الكثـــافة. - بقاء وحفظ الكـــتلة.
مفاهـــيم القـــوى	• القـــوة	- الدفع والجذب. - المواد المساعدة. - الصلادة والاتجاه.
	• قوى الاتـــزان	- نواتج القوى. - الاتـــزان.
	• الـــوزن	- الوزن كقـــوة - الكتلة فى مقابل الوزن. - الوزن والاتزان.
تطبـــيقات	• وزن الســـوائل.	- القوة الداخلية والخارجية للسوائل.
	• الطفو والانغمـــاس.	- دور العمق والمسافة.

وفى دراسة تجريبية لنفس المشروع قام (راغافان وآخرون Ragavn et al B ١٩٩٨) بتطبيق الأفكار التى تضمنها المشروع من خلال وحدة الكتلة Mass Unit لطلاب الصف السادس الابتدائى وأشارت نتائج تطبيق المشروع إلى فعاليته فى إكساب المفاهيم والمهارات المستهدفة من تعليم العلوم للأطفال .

خلاصة واستنتاجات :

من خلال ما تم عرضه من اتجاهات حديثة فى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية سواء على مستوى التقويم أو على مستوى البناء يمكن استخلاص ما يأتى :

١ – أن معظم المشروعات العالمية والدراسات أكدت على ضرورة استيعاب منهج العلوم للمعارف العلمية المستحدثة لكى تتلاءم المناهج مع الثورة المعرفية وتنمى المعارف التى تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢ – أن معظم المشروعات والدراسات قد أكدت على ضرورة تكامل المعرفة سواء على مستوى مجالات العلوم (كيمياء – فيزياء – علوم حياة – علوم الأرض – علوم الفلك) أو بين العلوم ومجالات دراسية أخرى مثل الرياضيات أو فنون اللغة أو الرقص أو الأدب والقصص .

٣ – برغم اهتمام محتوى المشروعات العالمية بتضمين المفاهيم الأساسية فى العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية إلا أنها اهتمت إلى جانب ذلك بمهارات عمليات العلم الأساسية واعتبارها ضرورة للتلاميذ .

٤ – اهتمت بعض المشروعات والدراسات بضرورة تضمين محتوى منهج العلوم للقضايا ذات الصلة بالعلوم والتكنولوجيا والمجتمع وإبراز العلاقات المتبادلة بينها إلى جانب إبراز أهمية العلم والتكنولوجيا كمسعى إنسانى .

٥ – اهتمت بعض الدراسات والمشروعات بحاجات الأطفال وميولهم واهتماماتهم وضرورة اعتبارها أساساً عند بناء المنهج حيث أن أفكار الأطفال

ومعتقداتهم لها قيمتها ويجب أن تتضمن مناهج العلوم فرصاً لتنمية هذه الجوانب .

٦ – أن المشروعات والدراسات عنى معظمها بضرورة تقديم محتوى العلوم بالمدرسة الابتدائية فى صورة أنشطة مفتوحة النهاية وتجارب بحثية يقوم بها التلاميذ وإن الأنشطة هذه تعمل جنباً إلى جانب مع البناء المعرفى لمحتوى المنهج .

المراجع :

أولا : المراجع العربية :

١ – أبو السعود محمد أحمد (١٩٩٥) منهج العلوم بالصف الخامس الابتدائى فى ضوء بعض المشروعات العالمية وآراء الموجهين ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٣٣ ، أكتوبر ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ص ص ٢٨ – ٦٥ .

٢ – المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (١٩٩٢) مناهج مرحلة التعليم الابتدائى فى بعض المدارس الأجنبية بجمهورية مصر العربية – دراسة وصفية تحليلية . القاهرة : مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .

٣ – سمية عبد الحميد أحمد (١٩٩٤) برنامج مقترح لتنظيم المفاهيم العلمية فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية وفاعليته على التحصيل والتفكير العلمى، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة المنوفية .

٤ – سوسن عبد الله عزام (١٩٩٥) دراسة تقويمية لمناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء المفاهيم العلمية الأساسية التى ينبغى أن تضمن فيها ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية ببنها –جامعة الزقازيق.

٥ – عايش زيتون (١٩٩٤) أساليب تدريس العلوم . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .

٦ – عبده على محمد (١٩٩٣) استراتيجية مقترحة لتطوير مناهج التعليم الابتدائى فى البحرين دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٢٢ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ص ص ١٠٤ – ١٣٦ .

٧ – عبد الحكيم بدران (١٩٩١) مناهج العلوم فى التعليم العام بدول الخليج العربية ومواكبتها لمعطيات التطور العلمى والتقانى . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج .

٨ – عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٨) تصميم الأنشطة العلمية بكتب العلوم فى المرحلة الابتدائية ، دراسة تحليلة نقدية ، مجلة التربية العلمية ، المجلد الأول ، العدد الأول ، فبراير ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ص ص ٦٣– ١٢٤ .

٩ – عبد اللطيف حيدر (١٩٩٨) إصلاح تعليم العلوم : التجربة الأمريكية والاستفادة منها ، المؤتمر العلمى الثانى " إعداد معلم العلوم ، للقرن الحادى والعشرين " – الجمعية المصرية للتربية العلمية " فندق بالما – أبو سلطان ، ٢ – ٥ أغسطس ، ص ص ٥٩٣ – ٦١٥ .

١٠ – فادى كمال عزيز ، رزق حسن عبد النبى (١٩٩٠) تجريب مسرحة المناهج لتنمية وعى تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو آثار التلوث البيئى وأضرار التدخين ، مجلة كلية التربية بأسوان ، المجلد الرابع ، نوفمبر ، ص ص ٢٢٥– ٢٣٨ .

١١ – فايز محمد عبده ، إبراهيم محمد فودة (١٩٩٧) تقويم مناهج العلوم فى المرحلة الابتدائية فى ضوء متطلبات التربية الوقائية المؤتمر العلمى الأول " التربية العلمية للقرن الحادى والعشرين " المجلد الأول ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، أبو قير – الإسكندرية (١٠ – ١٣) أغسطس ، ص ص ٢٧ – ٦٢ .

١٢ – كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٣) كيف نجعل أطفالنا علماء ؟ عالم التربية ، الكتاب الأول ، الرياض : دار النشر الدولى .

١٣ – لجنة إعداد وثيقة منهج العلوم للمرحلة الابتدائية (١٩٩٧) إطار عام مقترح لوثيقة منهج العلوم الموحد لدول الخليج العربية للمرحلة الابتدائية ، دولة البحرين : وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج .

١٤ – محمد أمين حسن على ، رؤوف عزمى توفيق (١٩٩٧) برنامج مقترح فى التربية الوقائية باستخدام الوسائط المتعددة رؤية مستقبلية لتطوير تدريس العلوم فى المرحلة الابتدائية ، المؤتمر العلمى الأول ، " التربية العلمية ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، أبو قير – الإسكندرية (١٠ –١٣) أغسطس ، ص ص ١٥٣ – ١٧٦ .

١٥- محمد رضا البغداوى (١٩٩٧) الأنشطة مفتوحة النهاية لاكتساب تلاميذ المدرسة الابتدائية المفهوم العلمى الواحد ، من خلال مهارات عمليات التفكير أثناء العمل ، المؤتمر العلمى الأول " التربية العلمية للقرن الحادى والعشرين " ، المجلد الثانى ، الجمعية المصرية للتربية العلمية الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، أبو قير- الإسكندرية (١٠ - ١٣) أغسطس ، ص ص ١ - ٢٥ .

١٦ - هناء غالب الأمعرى (١٩٩٦) تقويم مفاهيم التربية الصحية المتضمنة فى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية فى دولة الكويت ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، ص ص ١١٧٦ - ١٢٠٢ .

١٧ - يعقوب نشوان (١٩٩٤) اتجاهات معاصرة فى مناهج وطرق تدريس العلوم . الأردن : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

١٨ - يعقوب نشوان (١٩٩٧) تطوير مناهج العلوم فى فلسطين ، المؤتمر العلمى الأول " التربية العلمية للقرن الحادى والعشرين " المجلد الثانى ، الجمعية المصرية للتربية العلمية الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، أبو قير- الاسكندرية ، (١٠ -١٣) أغسطس ، ص ص ٢٧ - ٤١ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

19 - Abruscato, J. (1996) Teaching Children Science, A Discovery Approach . London: Allyn and Bacon.

20 - Bruce, B,; S Conrad, R. & Hui - Ju Hunag C. (1998) University Science Student as Curriculum Planners, Teachers, and Role Models in Elementary School Classrooms, Journal of Research in Science Teaching, 34 (1), 69 – 88 .

21 - Cawley, J.; Miller. J.; Sentman, R & Bennet. S. (1993) Science for all Children. New York: Buffalo State University.

22 - Department of Education and Science & Welsh` Office (1989) Science In the national Curriculum. London: Her Majesty's Stationary Office.

23 - Eland, S.; Jakson, P.; Johnston, J. & Snow, N. (1995a) Let's Investigate Force. Nottingham : Nottingham Trent University.

24 - Eland. S.; Jakson P.; Johnston, J. & Snow. N. (1995b) Let's Investigate Light. Nottingham: Nottingham Trent University.

25 - Eland S.; Jackson, P.; Johnston, J. & Snow, N (1995 c) Let's Investigate Materials. Nottingham: Nottingham Trent University.

26 - Eland, S.; Jakson, P.; Johnston, J. & Snow, N. (1995d) Let's Investigate Electricity. Nottingham: Nottingham Trent University.

27 - Eland, S.; Jackson, P.; Johnston, J. & Snow, N (1995e) Let's Investigate Energy. Nottingham: Nottingham Trent University.

28 - El Harim, J. (1997) Worms and Tress: An Exciting Adventure" An Interdisciplinary Look at Life Cycle and Mateamorophosis", Science and Children, 35 (3), 19-23.

29 - Harlen, W. (1991) Science Education: Primary School in " Lewy A. The International Encyclopedia of Curriculum" New York : Peramon Press.

30 - Helisek , H. & Pratt, D. (1994) Project Reconstruct, Science and Children, 31 (7), 25 – 28, Apr.

31 - Hilderbrand, V. (1997) Introduction to Early Childhood Education New Jersey: Prentice – Hall Inc.

32 – Johnston, J. (1996) Exploring Primary Science and Technonlogy, Early Explorations in Science. London : Open University Press.

33 - Kachman, M. (1998) Storytelling and Astronomy, Science and Children, 36 (3), 28-31.

34 – Lauterbur, P., Dawson, M. & Bruce B (1993) Project Search " Science Education and Research for Children ": Science Education Outreach For K-6, Proposal Submitted to The National Science Foundation . University of Illnois.

35 – Maclean M. & Greenwood, A (1998) Invertebrate Inquiry. Students' Answer Their Own Question about Snails, Science and Children, 35 (8) 18 – 21.

36 - Martin, R.; Sexton, C.; Wagner, K.& Gerlovich, J. (1994) Teaching Science for All Children. London: Allyn and Bacon.

37 - Moore G (1994) Revisting Science Concepts: Projects That Span the Elementary Specific Science To a Broader Understanding of Specific Science Concepts, Science and Children, 32 (2), 31 – 32. Nov-Dec.

38 - National Research Council (1995) National Science Education Standerds U.S.A : National Academy Press, Washington, D.C.

39 – Office of Elementary School Course of Study. U.S.A: Los Angeles Unified School District Pub.

40 – Osborne, J., Wadsworth , P. & Black, P. (1992) Materials , Primary Science Processes and Concept Exploration (Space) Project Research Report. Liverpool University Press.

41 - Raghavan, K., Sartoris, M. & Glaser, R. (1998a) Why Does It Go Up ? The Impact of the MARS Curriculum as Revealed through Change in Student Explanations of a Helium Balloon. Journal of Research in Science Teaching, 35 (5), 547-567.

42 – Raghavan, K, Sartoris, M. & Glaser, R. (1998b) the Impact of the MARS Curriculum: The Mass Unit. Science Education, 82, 53-91.

43 – Rakow, S.; Vasquez, J. (1998) Integrated Instruction : A Trio of Strategies, Science and Children , 35 (6), 18-22 .

44 – Rutherford, F. "Project Director" (1989) Science for All Americans: A Project 2061. New York: American Association for the Advancement of Science.

45 – Smith, R. (1998) Teaching Animal Classification with Beanie Babies. Science and Children, 36 (3), 20-23.

46 – Sowell, E. (1996) Curriculum, An Integrative Introduction U.S.A : Prentice Hall, Inc .

47 – Thompson, W. (1998) A Moving Science Lesson, Students Use Movement to learn Science Concepts . Science and Children 36 (3), 24-27.

48 – Tolman, M.; Hardy, G. & Sudweeks, R. (1998) Current Science Textbook Use in the United States, Researchers Analyze Science Textbook Use by Elementary Teachers . Science and Children, 35 (8), 22-26.

49 – Wellington, J. (1989) Skills and Processes in Science Education. London : Routledge New Fetter Lane.

50 – Yarnall, L. & Kafai, Y. (1996) Issuse in Project – Based Science Activities: Children's Construction of Ocean Software Games, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April.

51 – Zubrowski, B. (1990) Balloons, Building and Exprimenting With Inflatable Toys. New York: William Morrow and Company, Inc.

ملحق (١)

الاتجاهات العالمية لمناهج العلوم التى سبقت العقد الحالي

رغم أن الدراسة الحالية قد اهتمت باستقصاء المشروعات والاتجاهات الحديثة فى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية خلال العقد الأخير من القرن الحالى إلا أنه لا يمكن إغفال المشروعات العالمية التى سبقت العقد الحالى ، والأفكار التى تبنتها والمشكلات التى تمخضت عن تطبيقها ، ومحاولات تطويرها ، حيث يمكن تصنيفها فى أربعة إطارات :

- **الإطار الأول** : تلك المشروعات التى ظهرت فى الغرب مع بداية الستينيات ومعظمها بالولايات المتحدة مثل مشروعات :

SCIS (Science Curriculum Improvement Study),1961.
IDP (Inquiry Development Project), 1963.

ESSP (Elementary School Science Project), 1962. فى جامعة كاليفورنيا
SAPA (Science – A Process Approach), 1963.

E-SSP (Elementary School Science Project), 1963. فى جامعة ألينوى
ESS (Elementary Science Study) 1964.
SSCP (School Science Curriculum Project) 1964.
SQALES (School Science Curriculum Project) 1964.
SQALES (Study of a Quantitatives Approach in Elemetary School Science), 1964.
WIMSA (The Webster Instituate for Mathmatics, Science and the Arts),1965.
MINNE MAST (Minnesota Mathematics and Science Teaching Projecct),1966.
COPES (Conceptually Oriented Program In Elementary Sciencc), 1967.
USMES (Unified Sciences and Mathematics for Elmentary School). 1973.

وفى المملكة المتحدة مثل :

OPSP (The Oxford Primary Science Project)

NPSP (Nuffield Primary Science Project, 5-13 Science)

ويمثل الإطار الثانى : مشروعات لمناهج العلوم اعتمدت على الأفكار التى وردت فى الإطار الأول مع إعداده تكييف المشروع بما يتفق وظروف البيئات مثل :

APSP (African Primary Science Project) 1965 – 1970

MATAL (The Israel Elementary Science Project), 1968 عقد فى إسرائيل

ومشروعات أخرى فى نيجيريا ، وتايوان ، وسيريلانكا ، واليابان ، ومشروعات ظهرت فى نهاية السبعينيات فى نيوزيلاند ، وسنغافورة ، وإندونيسيا والتى أعدت لتلائم الحاجات المتغيرة لتنفيذ منهج العلوم بالمدرسة الابتدائية .

أما الإطار الثالث : فقد تناول كل ما يدعم تدريس العلوم بالمدرسة الابتدائية مثل :

SEPA (Science Education Project for Africa) , 1973

CSP (Concepts in Science Program), 1975 .

RECSAM (The Southeast Asia Science and Mathematics Experiments, 1973

LSP (Learning Through Science Progrom 1982) .

ومع تطوير حركة برامج تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية بعد عام ١٩٨٢ ظهر الطور الرابع والذى عنى بخلق الثقافة العلمية جنباً إلى جنب مع تحسين منهج العلوم لجيل من علماء المستقبل ، مع الأخذ فى الاعتبار أفكار الأطفال ومعتقداتهم كسبيل لتطوير المنهج سواء على المفاهيم أو بعد العمليات .

راجع : (هارلن Harlen ، ١٩٩٠ ، ٩٠٦ – ٩٠٨ – مارتن وآخرون Martin et al ، ١٩٩٤ ، ١٢٢ – ١٢٥) .

* * * * * * *



كتـاب تعلم القيـــادة في التعليم العالـى

د. الهلالي الشربينى الهلالي

كتاب تعلم القيادة
فى التعليم العالي *



عرض : د. الهلالي الشربيني الهلالي **

يقع هذا الكتاب الصادر عن دار روتدلدج للنشر فى عام ١٩٩٨، فى ٢٨٥ صفحه من القطع المتوسط ويشتمل على ثلاثة أجزاء مقسمة إلى أحد عشر فصلاً تغطى موضوعات رئيسة ، تشمل القيادة فى التعليم العالى وقيادة العمل الأكاديمى وتطوير القيادة الجامعية فى ظل مفاهيم التغير .

والكتاب يُعدُّ من أفضل الإصدارات التى ظهرت على مدار العشر سنوات الماضية فى مجال القيادة والإدارة ، فى المؤسسات التعليمية ، ويهدف إلى مساعدة الأكاديميين فى المؤسسات الجامعية على التعامل مع المستقبل الذى يتسم بالإحباط ، بهمة ونشاط وتفاؤل ، ويؤكد على أن مهمة القادة الأكاديميين يجب أن تركز على تجديد الحيوية والنشاط لدى زملائهم من أعضاء هيئة التدريس ، لمواجهة التحديات بقوة وتحمل . كما يشير الكتاب أيضاً إلى أن قوة الإدارة فى التعليم العالى لم يتم تقديرها تقديرًا سليماً، ويمكن من خلال استعراض خبرات الأكاديميين التركيز على الخبرات والتجارب الناجحة وإبرازها ، حيث أن القيادة الأكاديمية الفعَّالة تُعدُّ من بين المميزات التى تتمتع بها الجامعة فى ظل نظام يتصف بالتنافس ومحدودية المصادر.

وعلى الرغم من وجود أسباب متعددة وراء اهتمام المؤلف بموضوع هذا الكتاب، فإنه يشير فى مقدمته إلى أهم هذه الأسباب وهو : أن عملية القيادة تعد فى حدِّ ذاتها خبرةً مهمة ومطلوبة لأولئك الذين يقومون بها ؛ لأنها تمثل عمليه تطوير للخبرة وتنمية للشخصية ، وذلك لأن الأفراد ينتقلون من البحث عن الإجابات الصحيحة إلى إدراك أنهم يمتلكون مخزونًا من

(*) Ramsden, P. (1998). Learning to Lead in Higher Education, New York: Routledge.

(**) أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة .

المعرفة الفنية التى يمكن أن يستخدموها لإجراء مناقشات أفضل عن الناس و المصادر . وبالإضافة إلى ذلك فإن القيادة الجيدة – كما يتضح من الكتاب – من الممكن أن تجعل من العمل الأكاديمى خبرةً أكثر إنتاجية ومتعة بالنسبة لكل فرد بما فى ذلك القائد . والمؤلف يؤكد – فى تلك المقدمة – أنه يسعى إلى إقناع القراء بأهمية تعلم كيفية القيادة ويذهب إلى أن هناك مقولتين خرافيتين ترتبطان بالقيادة الجامعية .

الأولى : تتمثل فى أن الإدارة تُعد نشاطًا تطفليًا وغير ضرورى يحدّ ويقيدّ الحرية الأكاديمية ، ويستهلك مواهب القائد فى أمور إدارية تافهة .

أما **الأخرى** فتتمثل فى أن الأكاديميين يمثّلون مجموعةً غير منتجة ، تحتاج إلى استعمال بعض القوة والحزم كى يستيقظوا مبكراً فى الصباح ويتوجهوا إلى أعمالهم ، ولا تزال تنتشر الإدارة الأكاديمية التى لا تلم بثقافة المهنة من النمطيين بدرجة ملحوظة ، وتتسم بالتساهل وسرعة الاستجابة أو الحزم المصحوب بالكآبة والعدوانية وذلك على جميع المستويات الجامعية . والواقع أن أعضاء هيئه التدريس ينتقدون ، ونادراً ما يقدّمون أفضل ما عندهم لأناس من الواضح أنهم لا يفهمونهم ولا يدركون احتياجاتهم .

لقد كان جانب كبير من القيادة الأكاديمية فى الماضى يتسم بالانطواء والانعزال وعدم الاحتراف ، كما أن جانبًا كبيرًا منها أيضاً – فى الوقت الحالى – يتركز على الأهداف قصيرة المدى ويتسم بقدر كبير من عدم الثقة فى الآخرين . ومن ذلك يتضح أن القيادة الأكاديمية قديماً وحديثاً تواجه قصوراً وثغرات ، وهذا الكتاب يسعى إلى تقديم طرق وأساليب للتغلب على هذه الثغرات وذلك من خلال الاستماع إلى خبرات الزملاء والتعلم منها

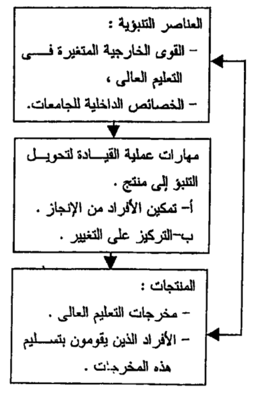
والقيادة الأكاديمية فى هذا الكتاب لا تعنى شيئاً يتسم بالسرية أو الغموض ، كما أنها لا تعنى فقط أولئك الذين يشغلون وظائف معينة مثل رؤساء الأقسام ، ولكنها غالباً ما تشير إلى أولئك الأفراد الذين يتحملون مسئوليات القيادة . فالقيادة فى الجامعات يجب أن تُمارس بواسطة كل واحد ابتداءً من رئيس الجامعة وحتى عامل " الجراش " ، لأنها يجب أن تركز على علاقات الأفراد مع بعضهم البعض . وعلى الرغم من أن قراءة هذا الكتاب يمكن أن تفيد أى إنسان يعمل فى المجال الجامعى ، إلا أنه – كما هو واضح –

يخاطب بصفة أساسية مجموعة معينة من أعضاء هيئه التدريس ، تشمل الأفراد الذين دخلوا مجال التدريس والبحث الجامعى حديثاً وكذلك الذين يشغلون مواقع رؤساء أقسام أكاديمية بالجامعات .

ويوضح الكتاب أن الجامعات لا يزال أمامها طريق طويل قبل أن تتمكن من السيطرة على عملية تطوير قادتها ، وسوف يتحدد مستقبلها فى ضوء ما سوف تحققه من إنجاز فى هذا المجال ، وهذا الكتاب يمكن أن يفيد رؤساء الأقسام الجدد وحديثى الخبرة فى اكتساب بعض المبادئ الخاصة بالقيادة الأكاديمية الفعالة ، فهو ينطلق من فكرى،ة أساسية مؤداها إننا يمكننا تعزيز أدائنا فى مجال القيادة من خلال دراسة خبرات الهيئة الأكاديمية عن طريق الاستماع إليهم فيما يتعلق بالتحديات التى يواجهونها ، ونوع بيئة العمل الأكاديمى التى تمكنهم من تحقيق النجاح . ويمكن حصر معظم التحديات التى يدركها القادة الأكاديميون على مستوى رؤساء الأقسام العلمية فى نموذج بسيط للنظم يتضح من الشكل رقم (١) .

شكل رقم (١)

يوضح نموذجا بسيطًا للقيادة الأكاديمية



بناء الكتاب :

يختلف هذا الكتاب عن بقية معظم الكتب التى تتعامل مع موضوع القيادة الأكاديمية فى أنه لا يمثل تقريرًا عن بحث أمبريقى فى القيادة الجامعية ، كما أنه لا يعد دليلاً لكيفية إدارة القسم العلمى بالتعليم الجامعى والعالى . لكنه بدلاً من ذلك يركز على خبرات الهيئة الأكاديمية فى تقديم نماذج للقيادة الجامعية يمكن من خلالها التوجه باستراتيجيات عملية . كما يركز الكتاب على بناء المبادئ بدلاً من الدخول فى التفاصيل ، وكما ذُكِر فالكتاب يتكون من ثلاثة أجزاء ويتكون كل جزء من مجموعة فصول فرعية تصل فى مجملها إلى أحد عشر فصلاً .

الجزء الأول :

ويعرض لمحيط القيادة فى جامعات اليوم ، وبالإضافة إلى مراجعة بعض الضغوط الداخلية والخارجية المعاصرة على الجامعات ، يغطى هذا الجزء بعض الأفكار الرئيسة التى برزت من خلال الدراسات التى تمت حول كيفية تناول أعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين لعمليات القيادة . ويوضح أن هناك اعتقاداً بأن القيادة يجب أن تناقش فى ضوء قدرتها على تحقيق مستوى عال من الأداء فى جوهر عمل المنظمة ، ولا يوجد شك هنا أن هذا العمل يتمثل فى تطوير عملية التعليم بمعناها الواسع . ومن هنا فهذا الجزء من الكتاب يركز على خصائص البيئات الأكاديمية والقيادة المرتبطة بها والتى تدفع أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية العلمية والتدريس الأفضل . وفى هذا الإطار فهو يحاول الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بضرورة الاهتمام بتطوير قدرات القادة الأكاديميين على القيادة . كما يوضح أيضا أن القيادة وبيئة العمل الأكاديمى والإنتاجية الأكاديمية كل منها يرتبط بالآخر . ثم يختتم المؤلف هذا الجزء بدراسة أوجه التشابه والاختلاف بين بعض الأفكار الموجودة فى الأدبيات الكثيرة حول القيادة والإدارة من ناحية وعمليات القيادة الأكاديمية من ناحية أخرى. ويصل فى نهاية هذا الجزء إلى تحديد أربع مسئوليات رئيسة وستة مبادىء جوهرية تحكم عمل القيادة الأكاديمية ويمكن إجمالها على النحو التالى :

المبادئ الجوهرية التى تحكم عمل القيادة الأكاديمية :

١- **عملية ديناميكية :** حيث أن المبدأ الأول للقيادة الأكاديمية يجب أن يتمثل فى النظر إليها على أنها عملية ديناميكية ، تتضمن قوى متضادة ، فتشمل أمورا مثل التقاليد والتغير ، والأهداف الواضحة والحرية فى متابعتها ، والإدارة والقيادة ، وتنفيذ المهام والاهتمام بالأفراد ، والميل نحو القيم الأكاديمية والتغلب على القوى الخارجية ، والأهداف قصيرة المدى والرؤى بعيدة المدى . وقد يؤدى التركيز على موضوعيْن متضاديْن من هذه الموضوعات فقط إلى إهمال موضوعات أخرى لا تقل أهمية ، كما أنه لا يوجد هناك ما يمكن أن نطلق عليه الإجابة الصحيحة للمشكلات التى تمثلها هذه الموضوعات .

٢- **التركيز على النتائج** : حيث أن السلطة والقيادة يتم قياسهما من خلال درجة تحقيق نتائج مرغوب فيها. ومن ثم فالمبدأ الثانى للقيادة الأكاديمية يتمثل فى التركيز على النتائج ، ومن ثم فعملياتها يجب أن تركز على تحويل التوقعات إلى نتائج ملموسة ، من خلال الآثار التى تتركها وليس من خلال كفايات يمتلكها القائد ، ويكون الهدف من ذلك هو إيجاد ظروف تساعد على وجود تدريس وبحث ذى جودة عالية ، ورفع معدل الانتباه لدى أعضاء هيئة التدريس كى يرحبوا بالتغيير. فالقادة الأكاديميون هم أولئك المعلمون الذين يحاولون توسيع مساحة الاختيارات وتنمية أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون معهم فيستمعون باهتمام إليهم ، ومن ثم فيستطيعون تحقيق تغييرات فى ضوء فهمهم وفهم طلابهم والعاملين معهم .

٣- **تعدد مستويات العمليات** : حيث يتمثل المبدأ الثالث للقيادة الأكاديمية فى أنها تمثل ظاهرةً تتواجد فى وسط مستويات متعددة ، تشمل نظام التعليم العالى ، والجامعة ، والقسم ، وأعضاء هيئة التدريس بصفة فردية ، والنمو الذاتى للقائد . وهذه المستويات المختلفة يجب أن تتساوى فى الأهمية وتتواجد بشكل متوازن بواسطة قائد أكاديمى كفء ، لأن فهم القيادة بهذه الطريقة يجعل النمو الفردى والنمو التنظيمى يمثلان وجوهًا مختلفة للصورة نفسها .

٤- **المنطقية** : فالقيادة الأكاديمية مثل بقية أشكال القيادة تتناول خصائص وسلوكيات القائد والأتباع ، وتحدث فى سياق غالبًا ما يتسم بالموقفية ، ويكون أقدر الناس على تحديد ما إذا كان الشخص قائدًا أم لا ، هم زملاؤه ، ومن ثم لا يستطيع أى قائد متميز أن يتجاهل خبرات زملائه لأنه يتعلم من هذه الخبرات .

٥- **التعلم** : حيث يسعى القائد الأكاديمى للتعلم ، ولا يستطيع مواصلة التعلم دون تنمية أتباعه بنفس الدرجة ، فمن غير الممكن تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطوير أدائهم بدون إصرار القادة على نقل الأفكار ، ولا يستطيع أحد أن يقوم بذلك إلا القادة أنفسهم ، من خلال تركيزهم على تقديم الخبرة الشخصية والنظرية والبحثية المتعلقة بالجامعات كمنظمات وذلك بهدف التعلم .

٦- **التحويلية** : فالقيادة الأكاديمية يجب أن تكون قيادة تحويلية وذلك

لأسباب عدة منها على سبيل المثال : أولاً : أنها تساعد الناس العاديين على عمل الأشياء غير العادية ، بمعنى أنها تساعد الشخص على نقل رؤيته إلى مستوى أعلى ورفع مستوى إنجازه أكثر مما يكون متوقع . **ثانيًا** : لأنها تساعد الأكاديميين على تقبل التغيير بنشاط واجتهاد فى بيئة جامعية تتسم بالتوترات ، **ثالثًا** : لأنها تدور حول نقل وتحويل الأداء المتميز الخاص بشخص ما ، إلى الآخرين حيث إنه لا يوجد أحد لا ينمى نفسه يستطيع أن يعلم الآخرين كيف يتغيرون ويتطورون **رابعًا** : لأنها تحدث فى منظمةٍ هدفها الجوهرى هو التعلم ، إذ يتم فهم التعلم ، ليس فقط كإضافة لمزيد من المعرفة ، ولكن كسلسلة متصلة من التغيرات فى الفهم .

الجزء الثانى :

ويوضح كيف يمكن استخدام المنظمات فى بناء خطة لتطوير القيادة الخاصة برئيس القسم الأكاديمى. ومن هنا فيركز على اكتشاف عملية وضع رؤية للقسم وتأمين التزام أعضاء هيئة التدريس بها ، وفحص المهام والمهارات الخاصة بالتخطيط والإدارة وذلك من خلال :

- الإجابة عن أسئلة تتعلق بالدافعية والعدالة والعمل الفريقى ، وعلاقتها بنماذج تنظيمية مختلفة ، بالنسبة للأقسام الأكاديمية .
- التعامل مع المحاسبيات الضرورية للقيادة المتعلقة بالبحث والقيادة الخاصة بالتدريس .

وينهى المؤلف هذا الجزء من الكتاب بمناقشة موسعة للأداء الإدارى والطرق المناسبة لتطوير أعضاء هيئة التدريس فى عصر أصبح على الجامعة وقادتها أن يتعلموا قدراً كبيرًا من العمليات الخاصة بالتدريس والتقويم الجامعى الفعّال . ويذهب إلى أن تحقيق ذلك يتطلب التعامل مع خمس قضايا جوهرية تشمل :

١- **الأهداف والبناء** : ماذا يريد المعلم من طلابه أن يتعلموه وكيف يستطيع التعبير عن أهدافه بوضوح أمامهم ؟

٢- **الاستراتيجيات** : كيف يستطيع المعلم تنظيم التدريس والتعلم لمساعدة الطلاب على تحقيق هذه الأهداف ؟

٣- **القياس** : كيف يستطيع المعلم أن يكتشف ما إذا كانوا قد تعلموا ؟

٤- **التقويم** : كيف يمكن للمعلم أن يقيم فعالية التدريس ومن ثم يعززه ؟

٥- **المحاسبية والتجديد التربوى** : كيف يمكن تطبيق إجابات هذه الأسئلة على

قياس وتحسين الجودة فى التعليم العالى ؟

ويخلص إلى أن هناك مجموعةً متشابهةً من القضايا يجب التعامل معها عند ممارسة القيادة الأكاديمية تشمل :

١- ماذا يريد القائد من وحدة العمل الخاصة به أن تحقق من أهداف ، وكيف يمكنه حشد الدعم والمصادر المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف ؟ وهذا ما يُعرف بمشكلة الرؤية والاستراتيجية والتخطيط .

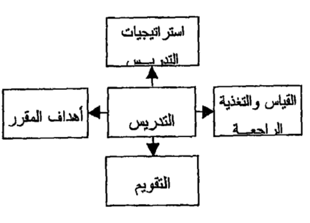
٢- كيف يؤمن القائد الوسائل لفريق هيئة التدريس من أجل تحقيق هذه الأهداف ؟ وهذا ما يُعرف بمشكلة تمكين الأفراد الأكاديميين .

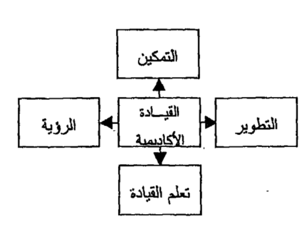
٣- كيف يستطيع القائد مساعدة زملائه على تنمية مهاراتهم ، وتحديد أهدافهم الشخصية فى ضوء الأهداف الخاصة بوحدة العمل ؟ وكيف يتم ضبط ومراقبة تقدمهم ، وقياس الإنجاز الذى يحققونه ؟ وهذا ما يعرف بمشكلة إدراك وتطوير الأداء .

٤- ما الشيء الذى يجب أن يقوم به القائد لكى يعيش وينمو كقائد أكاديمى ؟ وكيف يستطيع أن يطور الأداء ؟ وهذا ما يعرف بمشكلات تعلم القيادة الجامعية وتطويرها .

وتشكل هذه القضايا الأربعة المسئوليات الجوهرية للقيادة الأكاديمية ، والشكل التالى رقم (٢) يتضمن مقارنةً بين مشكلات التدريس ومسئوليات القيادة الجامعية .

شكل رقم (٢)
يوضح مقارنةً بين مشكلات التدريس الجامعى ومسئوليات القيادة الأكاديمية





الجزء الثالث :

ويركز على النمو الذاتى للقادة كقادة أكاديميين ، ويحدد الطرق التى يمكن للجامعات من خلالها إيجاد بيئة خصبة لتنمية القيادة ، كما يرتب القدرات

والخصائص التى تعكس المسئوليات الأربعة للقيادة ، وذلك على النحو التالى :

القدرة (١) ، وتتمثل فى فهم القائد للأهداف الخاصة بالقسم أو المعهد ، وتوضيح أهدافه بطريقة لا تحجب رؤيته الخاصة فى ظل العبء اليومى للمهام الروتينية والضغوط الإدارية والأنشطة قصيرة الأجل .

القدرة (٢) ، وتتمثل فى ترجمة الأهداف العليا إلى عمل يومى ، والواقعية بشأن ما يحدث وما يجب أن يتم ، ومساعدة هيئة التدريس على التكيف مع التغيير ، وتقديم بناء تنظيمى واضح يشجع على التعلم وتحمل المسئولية الاجتماعية .

القدرة (٣) ، وتتمثل فى الاتصال بأعضاء هيئة التدريس وتوجيههم وتحفيزهم على الحديث والإنصات ، والتوجيه والتنمية ، والثقة وعدم الرضا المهنى وعلى استقراء الإشارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص وفهم دوافعها المختلفة ومدى تأثير سلوك القائد فى الآخرين .

ويذكر المؤلف أن " دونالدصن " Donaldson يضيف ثلاث خصائص شخصية يجب أن توضع فى الاعتبار عند تطوير البرنامج تشمل :

- الثقة بالنفس ، فهى التى تقدم الأساس لاتخاذ قرارات حازمة .
- تقدير التنوع ، من خلال احترام أهداف مختلفة وحاجات مختلفة وجداول أعمال مختلفة لأعضاء هيئة التدريس .
- الاهتمام بالعلاقات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

وتعزز كل خاصية من هذه الخصائص الثلاث الخاصيتين الأخيريين كما تدعم القدرات الثلاث سالفة الذكر.

ومن خلال التحليلات التى يتعرض لها المؤلف يخلص إلى إمكانية إضافة الخصائص التالية إلى قائمة "دونالدصن" :

- توافر الرغبة فى مساعدة الآخرين على التعلم والتحول إلى قادة .
- فهم الأمور المعقدة والقدرة على تجميع الأفكار المنفصلة مع بعضها .
- التعاطف القوى مع طبيعة وأهداف المؤسسة الأكاديمية .
- القدرة على تنسيق التغيرات الداخلية مع المطالب الخارجية .
- التفكير بعيد المدى والوعى السياسى .

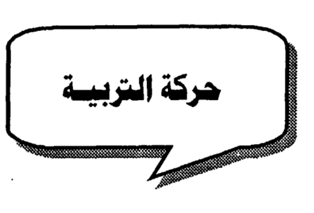
ويؤكد المؤلف أن كل هذه الأشياء تكون ذات أهمية كبيرة فى فترات التغير الاستثنائى فى التعليم العالى ، لأنها تمثل الأساس الذى يمكن الاعتماد عليه عند مواجهة مشكلات القيادة الأكاديمية مع الجودة ، ويرى أن القادة الأكاديميين من

المحتمل أن يطوّروا من فعالياتهم من خلال :

- المراجعة المنتظمة للقيم الجوهرية ذات العلاقة بالعمل الأكاديمى وقيادة الآخرين .
- محاولة توضيح الاختلاف الذى يريدون تحقيقه فى وحدة العمل التابعة لهم والعاملين بها .
- التنبه للتوترات المثيرة للانتباه فى النظم الأكاديمية وتقييم اختياراتهم فى إطارها .
- قياس كيفية تحقيق النتائج ، وكيف شجعوا هيئة التدريس بشكل جيد ، وأيضًا كيف مكنوهم من تحقيق ذلك بفعالية وما إذا كانوا يدركون بشكل مناسب الإنجاز الذى تحقق أم لا ؟
- العمل على تطوير هدوئهم واستمتاعهم بالعمل من خلال إدارة متنبهة للأعباء والالتزامات الخاصة بأعمالهم .
- الحصول على المعلومات الخاصة بجوانب القوة وجوانب الضعف فى قياداتهم ، من خلال رؤساء الأقسام السابقين ومن خلال زملائهم فى القسم.
- بناء حوار ونقاش مع أقرانهم فى الوظيفة نفسها حول أدائهم وحاجاتهم المتغيرة .
- وضع أهداف لأنفسهم وتطورهم المستمر .

* * * * *

* * * * *



المؤتمـرات والنـدوات

المنتدى العالمي للتعليم للجميع
داكار ـ السنغال
٢٦ ـ ٢٨ أبريل ٢٠٠٠ م



بقلم الأستاذ حسن كمال *

أنشأ المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (جومتيان - تايلاند ، مارس ١٩٩٥) المنتدى الاستشاري الدولي للتعليم للجميع كآلية عالمية لمتابعة توصيات مؤتمر جومتيان التي أوجزها الإعلان العالمي الذي صدر عن المؤتمر من أن لكل طفل وكل يافع وكل راشد حقه الإنساني في الاستفادة من تعليم يستجيب لاحتياجاته الأساسية في التعلم ، بما في ذلك التنمية الكاملة لشخصيته الإنسانية .

وفي عام ١٩٩٨ ، وتنفيذاً لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ٥٢ / ٨٤ الذي طالب المنتدى الاستشاري بإجراء تقييم شامل للتعليم للجميع منذ انعقاد مؤتمر جومتيان حتى مطلع عام ٢٠٠٠ م بدأ الإعداد لعقد منتدى دولي حول التعليم للجميع خلال العام نفسه .

وفي إطار التحضير لهذا المنتدى الدولي عقدت ستة مؤتمرات إقليمية للنظر فيما أحرزته الدول من تقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع منذ عام ١٩٩٥ ، وتحديد الأولويات والاستراتيجيات الكفيلة بتذليل العقبات وتسريع التقدم من أجل إعادة النظر في الخطط الوطنية تبعاً لذلك .

ولإجراء هذا التقييم على المستوى العام ، تم لأول مرة اعتماد مؤشرات موحدة ، تم الاتفاق عليها دولياً ، لتأمين اتساق البيانات والحسابات داخل كل دولة وعبر الدول جميعاً .

كما أنها المرة الأولى التي يتم فيها شمول جميع الأطراف الفاعلة الرئيسية ، والأشخاص المعنيين ، ومختلف أنواع المؤسسات والبرامج التعليمية العامة والخاصة ، النظامية وغير النظامية ، مما أعطى صورة واضحة وشاملة عن التطور الذي حدث بما في ذلك الاتجاهات التي اتبعت لتوفير التعليم الأساسي وتأثير تلك الاتجاهات ، كما أعطت صورة لأوجه التفاوت في توفير التعليم الأساسي .

(*) منسق تعليم الكبار - إدارة برامج التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الإلكسو) .

لقد أظهرت نتائج التقييم الدولى حدوث تفاهم هام فى كثير من الدول خلال التسعينيات ، بيد أن أعدادا ضخمة من الأطفال مازالت مستبعدة من التعليم الفعلى . كما أن الملايين من الشباب والكبار مازالوا محرومين من الانتفاع بمحو الأمية، ومن إكتساب المهارات والمعارف الضرورية للحصول على عمل مربح ، وللمشاركة الفعلية فى مجتمعات القرن الحادى والعشرين .

وفى المنطقة العربية على وجه الخصوص ، فإن التحديات كبيرة ، فمازال هناك ٦٨ مليون أمى ، و ١١ مليون طفل ممن هم فى سن الدراسة خارج المدرسة ، كما أن هناك ملايين ممن يتلقون نوعية متدنية من التعليم ، إضافة إلى عدم تهيئة الباقين لعصر التقانة والتنافس الدولى فى الألفية الجديدة . ومن هنا فإن المنطقة العربية تواجه تحديات مزدوجة ، أولاً تحقيق ما لم يتحقق بعد جومتيان ، وثانياً التحديات الجديدة لما بعد العام ٢٠٠٠ .

وفى إطار هذه الأوضاع عقد المنتدى الدولى للتربية فى داكار الذى شارك فيه أكثر من ألف شخص يمثلون الدول والمنظمات غير الحكومية والرسمية ، وحضره بعض رؤساء الدول والحكومات والأمين العام للأمم المتحدة ووزراء التربية والتعليم فى العالم ، والمديرون العامون ورؤساء المنظمات والهيئات والمؤسسات الدولية المعنية وفى مقدمتهم مدير عام منظمة اليونسكو .

عقدت فى إطار هذا المنتدى خمس جلسات عمل عامة لمناقشة خمسة محاور تشمل : تحسين نوعية التعليم الأساسى ، وحسن استخدام الموارد المالية ، وإعطاء المزيد من العناية للجمعيات الأهلية ، وتطوير التربية من أجل الديمقراطية والمواطنة ، وتحقيق التزام مشترك من أجل التعليم للجميع .

ونظمت ضمن فعالية المنتدى أربعة عشر مائدة مستديرة نوقشت فيها عدة محاور منها تربية الفتيات ، محاربة تشغيل الأطفال ، محاربة الفقر ، الصحة وسوء التغذية ، محاربة داء الإيدز ، التكنولوجيا فى خدمة التربية ، الحاجات الخاصة للتربية ، دور الصحافة فى تطوير التربية وغيرها من محاور هامة .

لقد قدمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى هذا المنتدى الدولى رؤية عربية جديدة لتطوير سياسات تعليم الكبار فى الدول العربية خلال الفترة من ٢٠٠٠ - ٢٠١٥ انطلقت المنظمة فى طرحها من تحليل المتغيرات والتوجهات العالمية بدءاً من جومتيان ١٩٩٥ م ، مع تقديم رصد وتحليل للوضع العربى خلال نفس الفترة ، مقترحة فى النهاية موجهات إجرائية لسياسات تعليم الكبار باعتباره نمط تربوى مرن يتيح فرصة التميز للجميع ، ويحقق التنمية المستدامة ، ويقتحم آثار العولمة فى شتى المجالات . لقد اقترحت المنظمة بعض الآليات الاستشرافية التى تحتوى على العديد من البدائل للقيام

بعمليات المواجهة الحضارية من خلال تعليم الكبار فى العقد القادم .

اشتملت هذه الرؤية على موجهات لتبنى تربية جديدة هدفها تكوين إنسان مبدع وفاعل اجتماعياً ، وتفعيل الفكر النقدى من أجل الريادة وليس لمجرد التكيف ، مع توجيه اهتمام خاص للمرأة والطفل والمهمشين وذوى الحاجات الخاصة ، وإيلاء محو الأمية الوظيفية والحضارية أولوية قصوى ، مما له المردود الإيجابى فى استعادة ثقتنا بأنفسنا أفراداً ومجتمعات ، ويجعلنا فى مستوى التنافس المتكافئ فى ظل النظام العالمى الجديد .

- فى ختام المنتدى الدولى اعتمد المشاركون إطار عمل جديد يعتبر إلتزاماً جماعياً بالعمل على تحقيق غايات التعليم للجميع ، وأهدافه لفائدة كل مواطن ، وكل مجتمع .لقد وضع إطار العمل الجديد إستراتيجية ديناميكية للتعليم للجميع استندت إلى الحقائق العالمية والإقليمية التى توصل إليها تقييم عام ٢٠٠٠ . كما حدد المنتدى الدولى الأهداف والأولويات الخاصة بالتعليم للجميع فى بداية القرن الواحد والعشرين لتستخدم للعمل على الصعيد المحلى وتعزيز التعاون الثنائى والإقليمى والدولى .

لقد التزمت جميع الدول المشاركة فى المنتدى الدولى بتحقيق الأهداف التالية :

- توسيع وتحسين الرعاية والتعليم الشاملين فى مرحلة الطفولة المبكرة ، لاسيما لأكثر الأطفال عرضة للخطر وأشدهم حرمانا .
- ضمان إكمال تعليم ابتدائى جيد بحلول عام ٢٠١٥ بالنسبة لجميع الأطفال ، مع التركيز على الفتيات بوجه خاص ، بما فى ذلك أشد الأطفال فقراً ، والأطفال العاملين والأطفال ذو الاحتياجات الخاصة .
- ضمان تلبية احتياجات التعلم لجميع الشباب ، وذلك من خلال إتاحة الانتفاع العادل ببرامج مناسبة فى مجال التعلم واكتساب مهارات الحياة .
- توفير الانتفاع العادل ببرامج التعليم الأساسى ، والتعليم المستمر للكبار ، وتحقيق تخفيض بنسبة ٥٠% على الأقل فى أوجه التفاوت بين الجنسين فى التعليم الابتدائى والثانوى بحلول عام ٢٠٠٠ ، وذلك كمرحلة أساسية نحو تحقيق المساواة بين الجنسين فى البرامج والمؤسسات والنظم التعليمية بحلول عام ٢٠١٥ .
- تحسين جميع جوانب نوعية التعليم بحيث يمكن تحقيق نتائج معترف بها وقابلة للقياس ، وبخاصة فى مجال تعليم القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية فى الحياة .

ولتحقيق هذه الأهداف ، فإن جميع الحكومات والمنظمات والوكالات والجماعات والرابطات الممثلة فى المنتدى العالمى للتعليم تعهدت بالقيام بما يلى :

- تعبئة الالتزام السياسى القوى على الصعيدين الوطنى والدولى لصالح التعليم للجميع ، بما فى ذلك تحقيق

زيادة كبيرة فى الاستثمار فى التعليم الأساسى .

- تعزيز السياسات الخاصة بالتعليم للجميع فى إطار قطاع مستديم ومتكامل بصورة جيدة يرتبط على نحو واضح بالقضاء على الفقر وبالاستراتيجيات الإنمائية .
- ضمان إلتزام مدنى بتنمية التعليم والمشاركة فيه .
- توفير بيئات تعليمية وصحية تساعد على التعلم الفعلى ، بما فى ذلك توفير مواد للتعلم جيدة النوعية ، تمكن جميع الدارسين من بلوغ ، بل وتجاوز ، مستويات من التحصيل الدراسى محددة تحديداً جيداً .
- تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم المهنية .
- وضع نظم تتميز بالقدرة على الاستجابة وإتاحة المشاركة الجماعية والمسائلة فى مجال إدارة شئون التعليم وتدبيرها .
- تسخير التكنولوجيات الجديدة فى مجال المعلومات والاتصال للمساعدة فى تحقيق أهداف التعليم للجميع .

وتجدر الإشارة إلى أن فى هذا الصدد قد لقى المشروع الذى تقدمت به الدول العربية لإنشاء شبكة عربية للتعليم والتدريب عن بعد ، تكون نواتها وقاعدتها الشبكة القومية المصرية ، تدار بالتعاون بين الدول العربية ، التأييد الكامل من المشاركين فى المنتدى الدولى الذين دعوا المنظمات الدولية والإقليمية الداعمة للمساهمة فى إقامة هذه الشبكة فنياً ومالياً .

وفى الختام تعهد المشاركون فى المنتدى بتعزيز آليات دولية وإقليمية ، وكل هيئة تشريعية وطنية ، وكل منتدى محلى لاتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق هذه الالتزامات والتعهدات الرسمية بتجديد الالتزام بتوفير التعليم للجميع .

* * * * *

* * * * *

رؤية نقدية لمناهج البحث التربوى السائدة فى مصر

٢٠٠١/٢/٢٦



د. عصام توفيق قمر *

فى إطار الاهتمام بمناهج البحث العلمى بوجه عام والبحث التربوى على الأخص ، وبعرض تطوير المنهجية البحثية التقليدية النمطية التى تنتهجها كثير من البحوث لكى تواكب تحديات العصر ومتطلبات المستقبل عقد قسم أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ ندوة بعنوان رؤية نقدية لمناهج البحث التربوى السائدة فى مصر بمقر الكلية بمدينة كفر الشيخ .

وقد شارك فى الندوة مجموعة كبيرة من الأساتذة والباحثين من جامعة طنطا ، وجامعة عين شمس ، والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

وكانت الندوة عبارة عن جلستين الأولى هى الجلسة الافتتاحية التى ألقيت فيها كلمات رئيس قسم الأصول بالكلية ، والعميد الأسبق ، وبعض الأساتذة ، وفى الجلسة الثانية تم عرض ومناقشة الدراسات والأوراق البحثية الآتية :

١- رئيس فريق البحث التربوى مكانته وأدواره وكفاياته (أ.د فيليب) .

٢- المنهج النقدى وأزمة البحث التربوى (د. محمد المنوفى) .

٣- منهج البحث التربوى بين الوصف والتفكيك والمحاكاه (د. طلعت عبد الحميد) .

٤- رؤية نقدية لمناهج البحث فى علم نفس المكفوفين (د. هانم نوفيلس) .

٥- رؤية نقدية للمعالجات الاحصائية السائدة فى البحوث التربوية فى مصر (د. مجدى ماهر سيخه) .

٦- فعالية أخذ الملحوظات ووضوح الأهداف فى فهم عناصر المنهج والاتجاه نحو بعض الممارسات التربوية لدى مديرى المدارس بالتعليم العام (د. المهدى محمود سالم) .

وقد انتهت الندوة بمجموعة من التوصيات تدور معظمها حول أهمية تطوير مناهج البحث التربوى فى مصر ، ووجوب الاهتمام والدراسة والتدقيق فى المناهج البحثية التى تبتكرها وتنتهجها بعض المؤسسات أو الأفراد فى الفترة الأخيرة قبل الأخذ بها فى بحوثنا .

(*) باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

المؤتمر العلمى الرابع عشر
الخدمة الاجتماعية بين الجهود التطوعية والاحتراف المهنى
من ٢٨ - ٢٩/٣/٢٠٠١ م



د. سحر فتحى مبروك *

عقد المؤتمر تحت رعاية أ.د. مفيد شهاب وزير التعليم العالى والبحث العلمى ورئيس المؤتمر ، أ.د. رشاد أحمد عبد اللطيف عميد الكلية وأمين عام المؤتمر ، أ.د. محمد رفعت قاسم وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث ، وذلك فى الفترة من ٢٨ - ٢٩/٣/٢٠٠١ م ، وفى اليوم الأول عقد برنامج دوائر الحوار وناقش خمس موضوعات رئيسية ، وفى اليوم الثانى تم عقد مناقشة للبحوث الأكاديمية والتطبيقية وعددها ٥٨ بحثاً أجيزت للنشر من ضمن أكثر من ثمانين بحثا قدمت للمؤتمر ، ونوقشت البحوث فى ٧ لجان علمية من أساتذة وعمداء كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية على مستوى الجمهورية.

الجلسة الافتتاحية :

وتضمنت عدة كلمات للسادة :

أ.د. على الدين هلال وزير الشباب .

أ.د. حسن حسنى رئيس جامعة حلوان ورئيس المؤتمر .

أ.د. رشاد عبد اللطيف .

أ.د. محمد رفعت قاسم أمين عام المؤتمر ،

وقد تناولت الجلسة الافتتاحية مناقشة لأهداف المؤتمر فى هذا العام ، والتى من أهمها :

- التعرف على واقع المنظمات غير الحكومية فى مصر وتقييم معدلات أدائها فى مجالات التنمية .
- تأثير الاتجاهات العالمية ومن أبرزها العولمة على الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية والجهود التطوعية فى إطار منهج شمولى يأخذ فى اعتباره خصوصية المجتمع والمستحدث من النماذج والمعارف والمؤسسات التى تطور من العمل الاجتماعى .

(*) باحثة بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

- تتبع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية الموجبة للاحتراف فى ممارسة الخدمة الاجتماعية .
- تبادل الخبرات فى ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية بين الأكاديميين والممارسين فى مصر والوطن العربى .

- **وقد تم تنظيم المؤتمر بحيث يتناول جانبين أساسيين ، هما :**

- دوائر الحوار والتى تضم نخبة من المتخصصين والعلماء والممارسين فى حلقات مناقشة لبعض الأفكار والمقترحات حول العمل التطوعى .
- الجانب الثانى يتناول عرض بحوث المؤتمر .

وفيما يلى عرض لمحاور المؤتمر :

*** المحور الأول :**

دور الأجهزة الحكومية فى دعم الجهود التطوعية وقدمت فيها عدة أوراق من ضمنها :

- إسهامات الجمعيات الأهلية المتطوعة فى تحقيق الأمن الاجتماعى (أ.د. رشاد أحمد عبد اللطيف) .

- دور الأجهزة والمؤسسات الحكومية والأهلية فى دعم الجهود التطوعى (أ. السيد طلبه) .

- دور الخدمة الاجتماعية بين الجهود التطوعية والاحتراف المهنى (أ. فاطمة محمد زكى الحلوانى) .

- رؤية المنمى الاجتماعى لتطوير المجتمع المحلى (أ. هبة فاروق سلطان) .

*** المحور الثانى :**

- الخدمة الاجتماعية بين التطوع والاحتراف المهنى .

- الخدمة الاجتماعية بين التطوع والاحتراف المهنى (أ.د. محمد رفعت قاسم)

- الخدمة بين التطوع والاحتراف ، استلهام . واقع الحاضر ، واستشراف المستقبل (أ.د. ماهر أبو المعاطى على) .

- اسهامات الخدمة الاجتماعية فى تنمية اتجاهات الشباب نحو التطوع (أ.د. نصيف فهمى منقريوس) .

*** المحور الثالث :**

- الاتجاهات النظرية والتطبيقية فى التطوع .

- الرعاية الاجتماعية من منظور الخدمة الاجتماعية والمنظمات غير الحكومية (أ.د. محمد نجيب توفيق) .

- المجتمع المدنى وتداعياته على صنع سياسات الرعاية الاجتماعية والمجتمع المصرى نموذجاً (أ.د. طلعت مصطفى السروجى) .

- التغييرات المعاصرة وانعكاساتها على دور كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية فى دعم الجهود التطوعية (د. السيد عبد الحميد عطية) .

- دور كليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية فى دعم الجهود التطوعية (أ.د.السيد متولى العشماوى) .

المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة
التعليم وعالم العمل في الوطن العربي
(رؤية مستقبلية)



د. أميمة منير جادو *

تحت رعاية الأستاذ الدكتور / أحمد أمين حمزة رئيس الجامعة ، والأستاذ الدكتور على ماهر العدل نائب رئيس الجامعة ، عقد المؤتمر العلمي السنوى لكلية تربية المنصورة في الفترة من (٣ - ٤ أبريل ٢٠٠١) ، حول التعليم وعالم العمل في الوطن العربي (رؤية مستقبلية) ، وقد رأس المؤتمر أ.د. طلعت حسن عبد الرحيم عميد الكلية ، وأ.د. حسن محمد حسان أمين عام المؤتمر ، وأ.د. مهنى غنايم مقرر المؤتمر .

ودارت وقائع المؤتمر في يومي الثلاثاء والأربعاء ٣ ، ٤ أبريل ٢٠٠١ على النحو التالي ، الجلسة الافتتاحية وقد شارك فيها مجموعة من الأساتذة الأجلاء ، وقدم لها د. عادل منصور صالح ، وقد افتتحت بآيات الذكر الحكيم وتلاها كلمة د. مهنى غنايم ، ثم كلمة د. حسن حسان ، ثم كلمة د. طلعت حسن ، ثم د. ممدوح عبد المنعم، ثم د. يحيى حسين عبيد .

وعقب الراحة بدأت ندوة المؤتمر الأولى حول (التعليم الجامعي وعالم العملى في ضوء التطور التكنولوجي المعاصر) وقد شارك فيها كل من الأساتذة الدكاترة / محمد سيف الدين فهمي (رئيساً) ثم أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم ، أد محمد عبد الظاهر الطيب ، أ.د. سيف الإسلام مطر ، أ.د. فاروق فلية ، أ.د. محمود عابدين .

وعقب ذلك جلسة البحوث الأولى وقد رأس الجلسة أ.د. / إميل شنودة وقررها أ.د. صلاح الدين معوض ، وعقب حول البحوث كل من أ.د. إسماعيل محمد دياب ، أ.د. محمد عبد السميع ، أ.د. حسن عبد العال .

وفيها قدمت الأبحاث التالية : المرأة العربية بين التعليم والعمل وقدم هذا البحث أ.د. مهنى غنايم والمرأة ومشكل التعليم والعمل وقدمه أ.د. شبل بدران ، وتجارب عالمية للربط بين التعليم الصناعى والمؤسسات الصناعية ، وقدمه د. إبراهيم غنيم .

(*) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

ثم دارت وقائع ندوة المؤتمر الثانية حول (المرأة العربية بين التعليم والعمل) وقد شارك فيها كل من الأساتذة الدكاترة :

صلاح الدين جوهر (رئيساً) ، أ.د. محمد المرصفى ، أ.د. شبل بدران ، د. هادية أبو كليلة ، د. محمد صبرى حافظ ، د. هالة عدلى حسين .

وفى اليوم التالى عقدت صباح الأربعاء ٢٠٠١/٤/٤ جلسة البحوث الثانية ، وقد رأس الجلسة أ.د. محمد أحمد كريم ، وقررها أ.د. حسن حسان ، وعقب عليها كل من أ.د. عرفات عبد العزيز ، أ.د. محمود المنسى ، أ.د. مهنى غنايم ، وكانت البحوث المقدمة على النحو التالى :

- فلسفة التربية فى عصر الحاسبات الإكترونية وقدمه أ.د. إميل فهمى .
- ربط الجامعة بالخريجين فى مقر عملهم (رؤية مستقبلية) وقدمه أ.د. تودرى مرقص .
- التعليم العالى بين حتمية التوسع فيه ووجوب التخطيط له لمواجهة البطالة بين خريجيه مع التركيز على أزمة كليات التربية ، وقدمه أ.د. محمد عطوة .
- التعليم الجامعى الخاص (القضايا - متطلبات المجتمع) دراسة تحليلية وقدمته د. مها عبد الباقى .
- وتناولت الندوة الثالثة للمؤتمر موضوع (دور القطاع الخاص فى تطوير نظم التعليم - تجارب وخبرات)

وشارك بها كل من أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع رئيساً ، أ.د. على صالح جوهر ، أ.د. محمد عبد العليم مرسى ، أ.د. فتحى الزيات ، أ.د. أحمد إبراهيم السيد ، أ.د. عرفات عبد العزيز .

ودارت جلسة البحوث الثالثة حول البحوث التالية :

- الإنتاجية الإنسانية للمدرسة الثانوية العامة من خلال إدارة المعرفة وقدمه أ.د. عادل منصور صالح .
- تعليم الطلاب المسجونين فى السجون المصرية (رؤية تربوية) وقدمته د. شادية جابر الكيلانى .
- مشروع مبارك – كول بين التخطيط والتنفيذ وقدمه د. عبد العزيز الشبراوى عباس .
- دراسة تقويمية لكلية التربية جامعة الزقازيق فى ضوء أهدافها وقدمه د. رجب عليوه .

وقد رأس هذه اللجنة أ.د. محمد عبد السلام حامد ، وقررها أ.د. أحمد عبد الحميد الشافعى ، وعقب على البحوث كل من أ.د. السيد الخميس ، أ.د. عبد الحفيظ همام ، أ.د. عبد الله السيد عبد الجواد .

ثم أخيراً اختتمت أعمال المؤتمر بجلسة التوصيات ، وقد تصدرها كل من الدكاترة أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع ، أ.د. طلعت حسن عبد الرحيم ، أ.د. حسن حسان ، أ.د. مهنى غنايم ، أ.د. فتحى مصطفى الزيات ، أ.د. صلاح الدين

معـــوض ، أ.د. ممـــدوح الكنـــانى ، أ.د. رمضان صالح .

ودارت أهم التوصيات حول :

- زيادة عدد الكليات والمعاهد التربويـــة لاستيعاب أكبر عدد من الشباب .

* * * * *

- محاولة تتبع المتخرجين بسوق العمـــل المناسب .
- إعادة النظر فى أبحاث المرأة العاملـــة وربطها بالبيئة التى تعمل بها .
- الاهتمام بالمستوى التعليمى للمـــرأة .

وغيرها من التوصيات .

* * * * *

Contents

Contents

All Correspondence Should Be Addressed to :

The Editor – In – Chief, Future of Arab Education, to The Folling

Addresse :

Prof. Dia El-Din Zaher

Faculty of Education – Ain Shams University – Roxy, Misr AL Gididah Cairo – Egypt Fax + Tel :

4853654 M. 0105102391

Future of Arab Education

Seven Year Issue

No. 22

Octobear 2001

Published by :

Arab Center For Education and Development (ACED)

With :

* Arab Bureauof Education for the Gulf States.
* Al–Mansoura University.

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

■ تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الاكاديمية الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة الا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.

■ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة.. وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص علي التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.

■ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، علي الا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

■ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والانشطة العلمية والاكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

■ يقدم البحث مطبوعاً علي الآلة الكاتبة من نسختين مرفقاً به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وأخر باللغة الانجليزية.

■ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في حجم (الكوارتو) علي وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر. وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

■ ما ينشر بالمجلة لا يجوز نشرة في مكان آخر،ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

■ تعرض البحوث المقدمة للنشر - علي نحو سري - علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش

■ يشار إلى جميع المصادر العربية ضمن البحث بذكر أسم المؤلف الأول والأخير، وسنة النشر، ووضعها بين قوسين مثل (محمد الغنام، ١٩٨٢)، في حين يشار إلى الاسم الأخير للمؤلف فيما يختص بالمراجع غير العربية مثل (Masini، 1993).

■ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أبجدياً حسب الأسلوب التالي:

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.

البحوث : اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه.

الأشكال (إن وجدت): تكون واضحة تماماً وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلي الشكل .

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volumes 7 Number 22 October 2001